

Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

**Развитие связной монологической речи старших дошкольников с  
задержкой психического развития на занятиях по ознакомлению с  
окружающим миром**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
д.филол.н., профессор А.В. Кубасов

\_\_\_\_\_  
дата                      подпись

Исполнитель:  
Дюсенбаева Малика Тюремуратовна,  
обучающийся СДП-1601z группы

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:  
Цыганкова Анна Владиславовна,  
к.филол.н., доцент кафедры  
теории и методики обучения лиц с  
ограниченными возможностями  
здоровья

\_\_\_\_\_  
подпись

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	5
1.1. Задержка психического развития как форма дизонтогенеза.....	5
1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с задержкой психического развития.....	10
1.3. Связная монологическая речь как форма речи.....	15
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ....	19
2.1. Методики изучения связной монологической речи у дошкольников с задержкой психического развития.....	19
2.2. Ход и содержание экспериментального исследования связной монологической речи у дошкольников с задержкой психического развития.....	25
2.3. Результаты исследования связной монологической речи у дошкольников с задержкой психического развития.....	49
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ.....	56
3.1. Анализ адаптированной основной образовательной программы дошкольного образовательного учреждения для детей с задержкой психического развития.....	56
3.2. Занятия по ознакомлению с окружающим миром в дошкольном образовательном учреждении: цели, задачи, структура.....	62
3.3. Календарно-тематическое планирование работы по развитию	68

связной монологической речи у дошкольников с задержкой психического развития на занятиях по ознакомлению с окружающим миром.....	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	75
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	80

## ВВЕДЕНИЕ

Современное образование направлено на повышение уровня нравственного воспитания учащихся, подготовку детей к взаимодействию с окружающим миром. Одна из основных задач формирования активной духовно богатой личности – это владение языком как средством общения.

Без хорошо развитой речи нет подлинных успехов в учении, нет настоящего общения. Современная программа предъявляет высокие требования к речевому развитию школьников. Развитие речи – сложный и творческий процесс. Он неосуществим без эмоций и вовлеченности. Недостаточно обогатить словарный запас ребенка необходимыми словами, предложениями, фразами. Главное развивать гибкость, точность, выразительность, разнообразие.

Развитие речи – это последовательный и постоянный учебный процесс. Развитие речи обеспечивается соответствующей методикой, в которую включены собственные виды упражнений, программа умений. В начальной школе речевой навык начинают формировать: здесь дети впервые сталкиваются с литературным языком, с письменным вариантом речи, с необходимостью совершенствовать речь.

В последние годы увеличилось рождение детей с отклонениями в психофизическом развитии, и среди них довольно большую группу составляют дети с задержкой психического развития. Это становится наиболее заметным в старшем дошкольном возрасте. Одной из причин может быть особенность формирования личности ребенка. Это очень важный и обязательный этап в развитии психики ребенка, поэтому данная проблема актуальна.

Задержка психического развития относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в низком темпе созревания различных психических функций. В целом для данного состояния характерны

гетерохронность (разновременность) отклонений и существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий. ЗПР является сложным полиморфным нарушением, при котором у разных детей страдают те или иные компоненты их психической и физической деятельности.

Нарушения речи среди детей с ЗПР – явление частое. Данная проблема актуальна в современном обществе. Однако, как показывает практика, методик речевого развития связной монологической речи у старших дошкольников с ЗПР недостаточно. По этому сегодня важно своевременно и методически грамотно организовать работу по развитию речи у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Учитывая вышесказанное не вызывает сомнений актуальность и своевременность выбранной темы выпускной квалификационной работы.

**Объектом исследования** является связная монологическая речь старших дошкольников с задержкой психического развития.

**Предмет исследования** – развитие связной монологической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития на уроках по ознакомлению с окружающим миром.

**Цель выпускной квалификационной работы** – на основе анализа связной монологической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития предложить календарно-тематический план работы по развитию связной монологической речи у дошкольников с ЗПР на занятиях по ознакомлению с окружающим миром.

Цель позволила сформулировать **задачи**, которые решались в выпускной квалификационной работе:

1. Изучить теоретические основы развития связной монологической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития.
2. Рассмотреть психолого-педагогическую характеристику старших дошкольников с задержкой психического развития.
3. Провести экспериментальное исследование связной монологической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития.

4. Проанализировать АООП ДОУ для детей с ЗПР.

5. Разработать календарно-тематический план работы по развитию связной монологической речи у дошкольников с ЗПР на занятиях по ОСО.

Теоретической и методологической основой выпускной квалификационной работы послужили исследования многих российских ученых.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

- метод теоретического анализа общей и специальной психологической, педагогической, лингвистической литературы по проблеме исследования;

- эмпирические методы (наблюдение, беседа, изучение документации);

- экспериментальные методы;

- количественный и качественный анализ результатов экспериментального исследования.

В первой главе рассмотрены теоретические аспекты темы, такие, как: психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с ЗПР; связная монологическая речь как форма речи.

Во второй главе рассматриваются методики изучения связной монологической речи у дошкольников с ЗПР. Проводится экспериментальное исследование связной монологической речи у дошкольников с ЗПР.

В третьей главе проводится анализ АООП ДОУ для детей с ЗПР. Предлагаются занятия по ознакомлению с окружающим миром в ДОУ: цели, задачи, структура. Приводится календарно-тематическое планирование работы по развитию связной монологической речи у дошкольников с ЗПР на занятиях по ОСО.

В заключении исследования даны основные выводы по выпускной квалификационной работе.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

## **1.1. Задержка психического развития как форма дизонтогенеза**

Психический дизонтогенез представляет собой частичное или целостное нарушение психики, которое сопровождается задержкой сроков и темпов развития и её отдельных компонентов. Данный термин в первый раз был использован в работе Г. Швальбе в 1927-м году. Так учёный охарактеризовал отклонение от нормы внутриутробного развития. Используется дизонтогенез в качестве обозначения форм нарушения онтогенеза. Дизонтогенез захватывает все периоды развития: от внутриутробного до периода зрелости. В современной психологии более частое применение получило понятие «аномалия развития».

В психологии современного этапа дизонтогенез принято делить на 4 центральных типа:

- регрессии то есть откат-возврат умений и навыков на предыдущий уровень. Основанием для этого может стать поражения центральной нервной системы, сильный стресс, травмы или хронические заболевания. В частности, потеря речи умение ходить и так далее;

- ретардия то есть приостановления или запаздывание психического развития. Она может быть парциальной то есть частично и тотальной то есть общий представленные категории можно отнести диагноз ЗПР;

- асинхрония, представляет собой дисбаланс в личностном или психическом развитии. Скажи, когда развития речи идёт на автономном уровне, без понимания их значения, например, когда словарный запас

пополняется связный речи нет. Подобный тип свойственным для таких заболеваний как ЗПР, детский аутизм или олигофрении;

– распад - состояние когда умения и навыки не откатываются на предыдущий уровень, а «выпадают» полностью. Распад может быть причиной того, что возникает поражение ЦНС тяжелой формы, в частности при продолжительной гипоксии мозга, данный процесс чаще всего необратим.

ЗПР представляет собой нарушение нормального темпа психического развития. При ЗПР отдельные психические функции, такие как: внимание, мышления, памяти, эмоционально-волевая сфера отстают в развитии от общепринятых психических норм свойственных данному возрасту. ЗПР – это специфический вид специфический вид дезонтогенеза. Задержка психического развития в отличие от общей аномалии развития, определяется только замедленным темпом созревания волевых и эмоциональных умений, навыков кои в большинстве случаев диагностируются в дошкольном или раннем школьном периоде.

ЗПР, как правило сопровождаются следующие симптомы: быстрое утомляемость, превалированием игровой деятельности, низкий уровень зрелости мышления, дефицит интеллектуальный целенаправленности, низкий словарный запас, низкий общий уровень знаний, ограниченное воображение. При ЗПР первичные нарушения – это память гнозис и так далее то есть так называемые инструментальные функции. Мышление считается вторичным нарушением. При сравнении ЗПС с общим недоразвитием можно заметить выборочные то есть мозаичные нарушения которые поддаются коррективке за счёт применения специального обучения. Как психолого-педагогический диагноз ЗПР ставят лишь в дошкольникам или в младшем школьном возрасте. Если к завершению данного периода остались признаки недоразвития психических функций то имеет место умственная отсталость или конституциональный инфантилизм.



ЗПР в отечественной специальной педагогике является психолого-педагогическим понятием и характеризует отставание в развитии психической деятельности. У детей данной группы можно наблюдать значительную неоднородность нарушений и сохранных звеньев психической деятельности, также отчётливо выражена неравномерность формирования разных её сторон. ЗПР является системным дефектом и затрагивает всю психическую сферу. Вследствие чего процесс обучения и воспитания детей ЗПР следует выстраивать с позиций системного подхода. Следует формировать у детей полноценный базис для становления высших психических функций и обеспечивать специальный психолого-педагогические условия для их формирования. Проявлениями нарушения становления личностной сферы являются: тревожностью, страхи, агрессивность, нарушение коммуникативных умений. Данные проявления оказывают воздействие не только на общение со сверстниками или взрослыми, но и на последующие психическое развитие, впоследствии и на учёбу.

Таким образом, понятие ЗПР можно отнести только к детям имеющим минимальные органические повреждения или функциональную недостаточность центральной нервной системы или длительно пребывающих в обстоятельствах социальной депривации. Для таких детей свойственны недоразвитие познавательной деятельности и незрелость эмоционально-волевой сферы. Они способны быть компенсированы под воздействием лечебных, временных или педагогических факторов.

Этиология ЗПР. На возникновение ЗПР оказывают воздействие: конституциональные факторы, органическое поражение головного мозга, хронические соматические заболевания, продолжительные отрицательные обстоятельства воспитания ребёнка. Таким образом, в качестве причин выраженной задержке психического развития в большинстве случаев можно выделить следующие:

- минимальные органические повреждения или функциональная недостаточность ЦНС;
- возникшие вследствие воздействия патогенетических факторов во внутриутробном периоде, во время родов и в первые годы жизни;
- продолжительные хронические соматически заболевания в раннем детстве;
- социальная депривация в течении длительного времени и воздействие стрессовых и психотравмирующих факторов.

Далее будет рассмотрена классификация задержки психического развития. Так как имеется большое количество классификаций ЗПР в данном исследовании будут рассмотрены самые основные.

1. Классификация М. С. Певзнер и Т. А. Власовой. Две основные формы ЗПР:

1. Задержка развития обусловлена психическим и психофизическим инфантилизмом не осложнённым и осложнённым недоразвития познавательной деятельности и речи. Центральное место тут занимает недоразвитие эмоциональной сферы.

2. Задержка, которая возникает на ранних этапах жизни, обусловленное продолжительным астеническим и церебрастеническим состоянием.

И не осложнённый психический инфантилизм рассматривают как более благоприятную по сопоставлению с церебрастеническими расстройствами форму ЗПР. В данном случае следует проводить не только продолжительную коррекционную работу, но и лечебные мероприятия.

2. Классификация ЗПР по К. С. Лебединской. Согласно данной классификации выделяют четыре центральных варианта ЗПР исходя из этиологического принципа:

1. ЗПР имеет конституциональное происхождение. Выражается в некотором запаздывании физического и психического развития, обнаруживающегося в незрелости эмоционально-волевой сферы, воздействующей на поведение и социальную адаптацию ребёнка.

2. ЗПР имеющее соматогенное происхождение. В данном случае эмоциональная незрелость обусловлено продолжительными хроническими заболеваниями, эндокринными заболеваниями, пороками сердца и так далее.

3. ЗПР имеющая психогенного происхождения. Данный вид связано с отрицательными обстоятельствами воспитания. При раннем появлении и продолжительным действием факторов психотравмирующей характера может сформироваться стойкое патологическое развитие личности. 4. ЗПР церебрально-органического генеза. Данный вид может появиться в результате: патологического хода беременности и родов, интоксикации, инфекции травмы нервной системы в первые годы жизни. Признаки нарушения зачастую обнаруживается уже в раннем развитии детей и касается практически всех сфер.

3. Классификация по В. В Ковалёву. Данная классификация имеет клинические варианты психического инфантилизма проявляющиеся в следующем:

1. Церебрастенический инфантилизм. В данном случае эмоциональная незрелость совмещается с повышенной интеллектуальными истощающая масть, низкая работоспособности утомляемость, соматовегетативными расстройствами.

2. Церебрально-органический инфантилизм. Данный вид проявляется в поврежденности нервной системы вследствие патологии беременности и родов, интоксикации в первые годы жизни ребёнка нероинфекции. Детям при таком виде инфантилизма присуща недостаточная дифференцированность эмоций, однообразие в игровой деятельности, снижена способность устанавливать сложные причинно-следственные связи, а так же неразвитость познавательных интересов.

## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с задержкой психического развития**

Перейдём к изучению психолого-педагогической типологии старших дошкольников с задержкой психического развития. Как правило, старшие дошкольники с ЗПР в дошкольном возрасте не справляются с программными предписаниями детского сада и к периоду зачисления в школу они не достигают готовности к обучению в школе нужного уровня. У старших дошкольников с ЗПР вместе с нарушениями разных психических функций, оказывается не сформированной в той или другой степени речевая система и оперирование речевыми элементами на практическом уровне. В свою очередь, это ограничивает возможности перехода к усвоению речи на более высоком уровне и пониманию сложных языковых закономерностей. В старшем дошкольном возрасте у детей страдающих ЗПР можно заметить отставание в общей и, главным образом, тонкой моторики. Страдает техника движений и двигательные качества такие как: ловкость, точность, сила, быстрота, координация. Плохо сформированы навыки самообслуживания, лепки изобразительной деятельности, конструирование, аппликации. Отмечаются так же недостатки психомоторики.

Многие старшие дошкольники с ЗПР не обладают умениями правильно держать кисточку, карандаш, не регулирует силу нажима, имеют трудности при использовании ножниц. У детей с ЗПР грубых двигательных расстройств нет, но степень моторного и физического развития у них меньше, чем у нормально развивающихся детей данного возраста. Имеются затруднения в формировании графомоторных навыков. В отличие от умственно отсталых сверстников, старшие дошкольники с ЗПР не имеют трудностей в практическом различении свойств предметов, но сенсорный опыт у них долго не закрепляется и не обобщается в слове. Вследствие чего старшие дошкольники с ЗПР могут правильно исполнять инструкцию со словесными

обозначениями признаков, например, «выбери синий карандаш», однако назвать самостоятельно цвет карандаша вызывает у детей с ЗПР затруднение. Для старших дошкольников ЗПР свойственно рассеянность внимание. Дети не могут удерживать внимание продолжительное время, стремительно переключает внимание при смене деятельности. Для таких детей свойственно увеличенная отвлекаемость, в особенности на словесный раздражитель. Дети зачастую действуют импульсивно, их деятельность носит недостаточно целенаправленный характер, они легко отвлекаются, быстро утомляются. Дети могут проявлять инертность, например, дети испытывают трудности в переключении с одного задания на другое. У детей недостаточно сформирована способность к произвольной регуляция поведения и деятельности. В следствии чего усложняется выполнение учебных заданий. По мнению психолога В. И Голубовского можно отметить недостаточное сформированность произвольного внимания у детей страдающих ЗПР, дефицитарность главных свойств внимания: концентрации, объема, распределения. У детей ЗПР память имеет особенности находящиеся в зависимости от нарушения восприятия и внимания. Так, у детей ЗПР продуктивность непроизвольного запоминания существенно меньше, чем у развивающихся нормально детей.

#### Восприятие:

- темп восприятия более замедлен, для выполнения задания нужно больше времени;
- объём восприятия сужен;
- при восприятии схожих предметов есть трудности (круг и овал);
- отмечаются проблемы с гнозисом. Дети с ЗПР имеют ошибки в «прохождении лабиринтов»; трудно узнают пересекающиеся и зашумлённые изображения, им сложно собрать разрезные картинки,
- нарушено восприятие цвета (в особенности оттеночных цветов), формы, размеры, пространства времени;

– затруднено пространственное восприятие, поскольку межанализаторные связи сформированы недостаточно;

– нарушено фонематическое восприятие;

– физиологический слух сохранен;

– затруднение в стереогнозе то есть в узнавание на ощупь.

Память:

– прочность запоминания недостаточная. Кратковременная память доминирует над долговременной, потому нужно постоянное подкрепление и повторение многократно;

– лучше развивается зрительная и хуже вербальная память;

– механическая память лучше развивается, логическое запоминание снижено.

Мышление:

– характерна недостаточная сформированность мыслительных операций: сравнения, анализа, синтеза, обобщения и так далее;

– страдает словесно-логическое мышление. В норме словесно-логическое мышление у детей сформировывается к семи годам, а у детей с ЗПР существенно позднее. Старшие дошкольники с ЗПР имеют трудности пониманием картинок имеющих скрытый смысл, а так же пословицы, поговорки, загадки;

– дети с ЗПР не способны без помощи педагога найти причинно-следственные связи;

Речь:

– наблюдаются речевые нарушения практически у всех детей с ЗПР, страдает звукопроизношение, фонематический слух, грамматический строй нарушен. Сильно страдает связная речь, нарушена смысловая сторона речи, построение связного высказывания. В силу данных факторов в группе для старших дошкольников с ЗПР наряду с дефектологом должен быть логопед.

Для дошкольников старшего возраста традиционные занятия не являются интересными и результативными. Важно проводить поиск путей и

методов которые были оказывали содействие к более высокому усвоению знаний, намеченных программой обучения. В качестве действенного метода при работе со старшими дошкольниками ЗПР как в индивидуальной работе, так и в коррекционно-развивающих занятиях может быть дидактическая игра. Дидактическая игра эта игра обучающие. Дидактическая игра как основной метод коррекционной работы помогает дошкольников ЗПР приобрести знания в доступной легкой, непринуждённой форме. Через дидактическую игру происходит усвоение знаний, обозначенных программой и необходимы при подготовке ребёнка к школьному обучению. Вследствие чего очень важно правильное использование дидактических игр при коррекционной работе с дошкольниками имеющими ЗПР.

Существует ряд пробелов в развитии фанатической стороны речи у старших дошкольников страдающих ЗПР. К моменту школьного обучения задержка формирование фанатического уровня у детей ЗПР усложняет овладение программой по русскому языку может ввести к нарушением формирования языковых процессов синтеза и анализа, к расстройством письменной речи. Недоразвития речи обладает системным характером.

Особенности речевого развития у старших дошкольников ЗПР определены своеобразие их познавательной деятельности и проявляется в следующем:

- 1) наблюдается отставание в овладении речью как средством общения и всеми компонентами языка;
- 2) характерна низкая речевая активность;
- 3) отмечается не дифференцированности бедности словарного запаса;
- 4) имеются недостатки в грамматическом строя речи например словообразования и словоизменения;
- 5) слабость синтаксической система языка;
- 6) трудности вербализации и словесного отчёта, слабость в словесной регуляция действий;

7) неполноценность развёрнутых речевых высказываний, задержка в развитии фразовой речи;

8) в языковой действительности отмечается недостаточный уровень ориентировки, трудности в осознание звукослогового строения слова и состава предложения;

9) отмечаются недостатки семантической стороны проявляющиеся в сложности понимания значение слово, логико-грамматических конструкций, скрытого смысла слов, текста.

Необходимым условием подготовки детей старшего дошкольного возраста с ЗПР к школьному обучению является своевременное выявление, изучение и коррекция нарушений речи. Таким образом, у детей ЗПР наличествует все виды нарушения речи, имеющие место и у детей с нормальным развитием. У большинства детей свойственным признакам клинической картины нарушений является сложность речевой патологии, комплекса речевых нарушений, совмещение разных речевых дефектов. Многие проявления речевых патологии сопряжены с общим психопатологическими особенностями детей с ЗПР, с особенностями их речевой деятельности в целом.

Таким образом, согласно приведённой психолога-педагогической характеристике старших дошкольников ЗПР можно сделать вывод, что центральными направлениями коррекционной работы с ними является: коррекция мышления, восприятия, речи, тренировка памяти и внимания, развитие коммуникативных навыков, работа по устранению недостатков в поведении и формирование учебной мотивации. При разрабатывании модели коррекционно-развивающего обучения надлежит принимать в учёт особенности психологического развития детей с ЗПР, только в таком случае можно правильно установить центральные направления и содержание коррекционной работы.



### 1.3. Связная монологическая речь как форма речи

Монолог – это форма речи, которая может быть обращена как к себе самому, так и к слушателям.

Часто не рассчитана на словесную реакцию слушателя. Монолог отличается своей развернутостью от диалогической речи, что связано с целью широко охватить тематику высказывания. Так же монологическая речь отличается наличием распространенных конструкций, их грамматической оформленностью.

В монологической речи проявляется мастерство выражения и логического завершения мыслей, умение совместить фразы, добавлять и менять речевые конструкции, адаптировать их согласно своим целям.

В. Фокина выделяют следующие виды монологической речи: описание, повествование, рассуждение. Описание может быть конкретизированным и обобщенным, включает в себя изложение свойства и признаков. Описанию характерно применение эпилептических и номинативных предложений. Цель описание – полная характеристика предмета речи через перечень составляющих его признаков: качественных, структурных, количественных и функциональных. При выстраивании описания выделяется свободный порядок следования её частей, согласованные именные сказуемые, элементы со значением сопоставления, синтаксические и лексико-семантические методы связывающие предложения, все виды атрибутивных конструкций и так далее. Рассуждение, как вид монологической речи - это устное объяснение, представление и подтверждение мысли. Данный вид речи поддерживается посредством разных целей:

- 1) снабжение обоснованности действий;
- 2) установление их причинно-следственной связи;
- 3) обоснованность отклонения или принятия выводов.

Состоит рассуждения из нескольких частей: первая часть представляет собой тезис, то есть идеи, которые следует доказать логически или опровергнуть. Вторая часть аргументирование изложенной мысли, её доказательства, подкрепляемые примерами. Третья часть – это заключение, вывод. Для подтверждения заявленной идея мысль должна быть чётко сформулировано очевидно и аргументированно и убедительно. Между аргументами мыслью следует выстроить логические и грамматически взаимоотношения. Для грамматических отношений между аргументами и мыслью используют вводные слова, такие как: во-первых, во вторых, таким образом, наконец, исходя из и так далее. Часто применяется текстовые аргумент в предложениях с союзами, такими как: хотя, однако, несмотря на то что и так далее.

Повествование как вид монологической речи определяется как форма речи, характерная динамизмом, реальность в ней представлена в ходе изменения и формирования цепи связанных между собой действий. **Повествование** – это рассказ о любом событии в его временной последовательности. Часто повествование можно встретить в таких жанрах как письма и мемуары. Специфика повествования заключена в последовательности действий. Общим началом в повествовании служит завязка, далее идёт развитие событий, и в качестве финальной точки, развязка. Повествование может идти как от автора, первого лица или третьего лица. При повествовании от первого лица повествующий назван или назначен личным местоимением – я. В данных текстах часто применяются глаголы совершенного вида форме прошедшего времени.

Чтобы текст стал выразительным следует применять в совмещении с ним и иные элементы:

- 1) глаголы настоящего времени помогает получить представление о действии, как это происходит в глазах слушателя, читателя;
- 2) форма не совершенного глагола в прошедшем времени помогает выделить одно из действий с указанием его длительности;

3) формы будущего времени с частицы как «хлоп», «прыг» помогают усилить восприятия от передачи неожиданных действий в повествовании.

К. В. Фокиной было предложено следующая классификация монологической речи:

1. Репродуктивность – представляет собой пересказ текста в устной или письменной форме. В репродуктивном говорения определено содержание самого текста.

2. Под продуктивностью понимается речь на обозначенную тему, формирующее у его слушателя самостоятельное высказывание. Будет не совсем верно ограничиваться лишь репродуктивности при формировании навыков монологического высказывания, несмотря на то что она является необходимым элементом в обучении. Не подготовленная монологическая речь, то есть произвольная, в большей степени присуща разговорной речи. Выделяют так же подготовленную монологическую речь.

Цель высказывания монологической речи делят на три центральных вида: информационная, убеждающая, побуждающие. Информационное значение проявляется в снабжении передачи знаний. Говорящему следует учитывать как интеллектуальные и познавательные способности восприятия слушателей. Речевая информация в себя включает разные типы лекций, выступлений, сообщений, докладов. Монологической речи присущи различные степени формальности готовности. В определённом смысле, монолог представляет собой искусственный тип речи стремящийся к диалогической речи.

Можно сделать вывод, исходя из этого, что каждое направление монологической речи наделено средствами для его идеологизация, например: риторические вопросы, обращения, вопрос-ответ, то есть всё то, что может показывать на желание увеличение коммуникативной активности у слушателей, вызывая этим у них ответную реакцию.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1. Методики изучения связной монологической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития**

Исследование связной речи представлено в четырех заданиях: 1) оформление предложений по конкретным карточкам с показом несложных действий; 2) оформление предложения по трем карточкам, с общим смыслом; 3) пересказ известного литературного отрывка; 4) формирование рассказа по подборке наглядных карточек.

Задание № 1. Оформление предложений по наглядному действию

Цель: уточнить у дошкольников умение выстроить фразу, корректно передающую изображенное действие.

Содержание материала: шесть обособленных карточек, показывающих несложные действия (мальчик поливает куст, девочка ловит стрекозу, мальчик вылавливает рыбу, девочка катается на санках, девочка везет ребенка в тележке).

Инструкция: «Скажи, что тут нарисовано?» или «Скажи, о чем эта картина?»

Оценка навыка построения фразы:

А – меру самостоятельности – 5-ти единичная шкала:

- 5 единиц – без первоначально детального изучения и без дополнительных вопросов дефектолога;
- 4 единицы – с первоначальным детальным изучением и без дополнительной помощи педагога;

– 3 единицы – с первоначальным детальным изучением и 1 – 2 наводящими вопросами педагога;

– 2 единицы – с первоначальным, детальным изучением карточки и вопросами педагога;

– 1 единица – не разобрался с заданием, отказ.

Б – компетентность изображенному действию – 5-и единичная шкала:

– 5 единиц – в наполнении фразы сказывается увиденная ситуативная карточка;

– 4 единицы – в наполнении фразы сказывается увиденный наглядный материал, но не детально;

– 3 единицы – в содержании высказывания есть лишь компоненты информации, отображающей увиденный материал;

– 2 единицы – в наполнении высказывания есть компонент, явно полученной информации, а так же сведения, не связанные с объектом высказывания;

– 1 единица – отказ, не разобрался в задании.

В – объем полученной фразы:

– 5 единица – фраза обширная, состоит из 5 и более слов;

– 4 единица – фраза мало распространена, состоит из 4 – 5 слов;

– 3 единицы – односложная фраза, несет в себе 3 слова;

– 2 единицы – односложная фраза, состоит из 2 слов;

– 1 единица – фраза не разработана указано 1 слово.

Г – соблюдение вида фразы, грамматической взаимосвязи слов в предложении:

– 5 единиц – структура фразы не изменена, фраза сформулирована слитно, без грамматических ошибок;

– 4 единицы – структура фразы не изменена, фраза сформулирована с небольшой паузой, без грамматических ошибок;

– 3 единицы – вид фразы не нарушен, фраза сформулирована с небольшой паузой с небольшим количеством грамматических ошибок;

– 2 единицы – структура высказывания изменена несильно, есть заминки с поиском необходимого слова, с двумя-тремя грамматическими ошибками;

– 1 единица – структура фраз разрушена, есть продолжительные паузы с поиском необходимого слова, с грубыми грамматическими ошибками.

Задание № 2. Оформление предложения по трем взаимосвязанным карточкам

Цель – Обнаружить возможности детей к налаживанию логико-смысловых отношений между объектами и интерпретацию их в виде завершённой фразы - высказывания.

Наглядность – три взаимосвязанные карточки (с девочкой, карандашами, рисунком).

Рекомендация: Откликнуться на вопрос: «Что делала девочка?».

Характеристика мастерства выстроить фразу реализовалась также, как в задании № 1 по 5-ти единичной системе.

Задание № 3. Пересказ знакомого произведения «Репка»

Цель – обнаружить способность детей в воспроизведении простого по системе и небольшого по объему текста.

Материал: текст «Репка».

Инструкция: «Прослушай сказку, запомни и расскажи».

Характеристика навыка рассказывать знакомое литературное произведение.

А - уровень независимости:

– 5 единиц – задание исполнено без наводящих вопросов педагога.

– 4 единицы – задание исполнено с некоторой помощью педагога – 1 – 2 направляющих вопроса.

– 3 единицы – задание исполнено с существенной поддержкой педагога – 3 – 4 вопроса по сказке.

– 2 единицы – задание выполнялось только с постоянной помощью педагога.

– 1 единица – с заданием не совладал даже с помощью педагога.

Б - семантическое соблюдение изначальному материалу:

– 5 единиц – в наполнении рассуждения есть информация, представляющая воспринятый устный материал. Все компоненты текста соединены с объектом высказывания;

– 4 единицы – в наполнении высказывания есть не вся информация, представляющая услышанный материал; 1 – 2 компонента пропущены. Все компоненты текста соединены с объектом высказывания;

– 3 единицы – в наполнении изречения есть лишь компоненты представленного, отображающие воспринятый материал. Все компоненты текста соединены с объектом высказывания;

– 2 единицы – в наполнении высказывания есть один, два компонента истолкованного устно материала, прилагаются слова, не связанные с объектом высказывания;

– 1 единица – отказ от пересказа, не справился с заданием.

В - разумность изложения:

– 5 единиц – система сообщения не обрывается и не изменена сходными вставками;

– 4 единицы – между некоторыми (1 – 2) репликами есть разрывы в переносе мысли, отсутствуют сходные вставки;

– 3 единицы – между некоторыми (2 – 3) предложениями есть разрывы в переносе мысли, 1 – 2 внедрения, 1 – 3 пропуска отрывков текста;

– 2 единицы – есть многочисленные распады в переносе мысли, постоянные преобразования или пропуски отрывков текста;

– 1 единица – отказ, не справился с заданием.

Задание № 4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок

Цель – вычислить характерные особенности в формировании монологической речи у детей с ЗПР.

Материал: подборка сюжетных карточек по теме «Снегирь», расставленных в оптимальной очерёдности (на картинках: зима, снегирь

сидит на ветке, дети открыли форточку и подносят ему корм, снегирь в комнате клюет зерна, дети весной отпускают ее из клетки).

Инструкция – вначале проводится первоначальный анализ наполнения каждой из карточек с пояснением понятия некоторых значительных деталей изображенной ситуации (форточка, клетка, клевать), потом педагог просит сочинить рассказ по изложенным карточкам.

Характеристика навыка составлять рассказ по подборке сюжетных карточек.

А – уровень независимости:

- 5 единиц – исполнение задания без нацеливающих вопросов педагога;
- 4 единицы – осуществление задания с редкой помощью взрослого (1 – 3 наводящих вопроса);
- 3 единицы – исполнение задания с существенной помощью педагога (4 – 6 наводящих вопроса);
- 2 единицы – осуществление задания при непрерывной поддержке педагога;
- 1 единица – отказ, не справился с заданием.

Б - соблюдение темы:

- 5 единица – в наполнении рассуждения есть информация, отображающая представленный материал, и понятия, связанные с содержанием сюжета;
- 4 единицы – в наполнении рассуждения есть информация, представленная увиденный материал, и понятия, связанные с изображенными эпизодами, но пропущены 1 – 3 компонента;
- 3 единицы – в содержании рассуждения есть информация, несущая увиденный материал, и понятия, связанные с изображенным эпизодом, но пропущены 4 – 6 компонента;
- 2 единицы – в содержании высказывания есть лишь части информации, указывающие на наглядный материал и периодически есть сведения, не связанные с изображением;



– 1 единица – в содержании высказывания целиком игнорируется наглядный материал, и прилагаются сообщения, не связанные с увиденным.

В - характеристика содержательности высказывания:

– 5 единиц – в рассуждении есть 12 и более микротем;

– 4 единицы – в рассуждении 9 – 11 микротем;

– 3 единицы – в высказывании 6 – 8 микротем;

– 2 единицы – в высказывании фигурирует 3 – 5 микротем;

– 1 единица – меньше 3 микротем – изречение не совпадает уровнем связного.

Г - выполнение композиционного порядка:

– 5 единиц – в пересказе есть начало, продолжение, кульминация, развязка, конец. Рассказ излагается планомерно;

– 4 единицы – в рассказе отчасти игнорируется один элемент структуры рассказа. Рассказ представляется планомерно в соблюдении с порядком местоположения карточек;

– 3 единицы – в рассказе отчасти игнорируются два элемента структуры рассказа. Рассказ предоставляется в соблюдении с положением карточек;

– 2 единицы – в рассказе игнорируются 3 элемента структуры, есть попытка сочинять планомерно, но участвуют обоснованные откаты к прошлым карточкам с целью воссоздания прошлых событий;

– 1 единица – беспорядочное описание событий.

Д - логичность высказывания:

– 5 единиц – каждый последующий пласт информации логично соединён или вытекает из прошлого. Система сообщений не обрывается и не изменена сходными вставками;

– 4 единицы – в повествовании при выполнении общей системы очередности изложения между некоторыми предложениями появляются несущественные распады в переносе мысли;

– 3 единицы – в высказывании придерживается общая схема очерёдности изложения, но между частями повествования часто появляются распады в переносе мысли;

– 2 единицы – в рассуждении есть попытка выполнения общей системы очерёдности изложения, между предложениями появляются распады в переносе мысли, откат к недосказанному с задачей возобновления хода событий;

–1 единица – представленный материал хаотичен, насчитываются многочисленные распады в переносе мысли, преобразования.

## **2.2. Ход и содержание экспериментального исследования связной монологической речи у дошкольников с задержкой психического развития**

Итоги уровня сформированности связной монологической речи у детей с ЗПР при оформлении фразовых высказываний.

Была пройдена диагностика степени подготовленности связной монологической речи, на начало и конец исследования. Обнаружены способности детей с ЗПР в применении разных видов связных высказываний. В основу оценки степени становления разных показателей связных речевых высказываний положены критерии уровней развития навыков связной речи, изученные В. П. Глуховым.

Итоги исполнения всех заданий на оформление разных видов высказываний оценивались по параметрам - количества и качества. Исчислялись объем составленного высказывания или рассказа, меру независимости при их оформлении, цельность, непрерывность, полнота изложения, семантическое соответствие изначальному материалу (тексту, наглядно изображенному сюжету) и указанной речевой задаче, специфика

фразовой речи (объем и система фраз, мера интенсивности морфолого-синтаксических и лексико-грамматических нарушений). В задачи диагностики не входил учет лексических особенностей рассуждений детей, поэтому мониторинг осуществляла только по обозначенным критериям, специфики звукопроизношения, несоблюдения звукослоговой структуры речи не изучала.

Диагностика специфики, описывающие состояние устной связной речи детей с ЗПР, которые показаны в таблицах по каждому виду заданий и по каждому параметру высказываний.

Итоги оформления фразовых высказываний в таблице 1.

*Таблица 1*

***Особенности составления предложений по наглядно изображенным действиям детьми на начало и конец года***

№	Показатели высказываний		Кол-во детей		Средний балл	
			Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
А	Степень самостоятельности при выполнении задания	5 баллов	-	4	2	4,2
		4 балла	-	4		
		3 балла	4	2		
		2 балла	2	-		
		1 балл	4	-		
Б	Адекватность изображенному действию	5 баллов	-	3	1,4	4
		4 балла	-	4		
		3 балла	-	3		
		2 балла	4	-		
		1 балл	6	-		
В	Объем фразы	5 баллов	-	6	2,3	4,4
		4 балла	-	2		
		3 балла	4	2		
		2 балла	5	-		
		1 балл	1	-		
Г	Конструкция фразы	5 баллов	-	7	2,2	4,6
		4 балла	1	2		
		3 балла	2	1		
		2 балла	5	-		
		1 балл	2	-		

Приобретённые итоги продемонстрировали, что все дети группы на начало исследования ощущали сложности в независимом оформлении

рассуждений на показателе простой завершённой фразы. Так, к примеру, на вопрос «Что изображено на этой карточке?» дети с ЗПР отзывались «Карандаш...», «Девочка ... цветы», «Девочка... малыш ... тележка ... катаются», то есть излагали изображенные на карточке предметы. Появилась надобность в предварительном разглядывании и в наводящих вопросах по предлогу изображенного воздействия. Малышам задавался специальный вопрос «Что делает малыш/девочка?», или наиболее определённый вопрос, «Кого возит девочка, на чем она его катает?». Только после этого дети с ЗПР сумели сформулировать высказывание («Девочка катает мальчика... в тележке»).

Объективность изображенному явлению также не оговаривалась ни у одного ребенка с ЗПР на начало исследования. В наполнении реплики у некоторых детей были лишь фрагменты информации, отражающей воспринятый материал («Девочка катает тележку»). Из таблицы 1 наблюдается, что все дети к окончанию исследования дали по всем карточкам фразовые ответы, корректно передающие изображённое явление. У 3 (30 %) выявлялось не слишком детальное изложение («Девочка катит ребенка»).

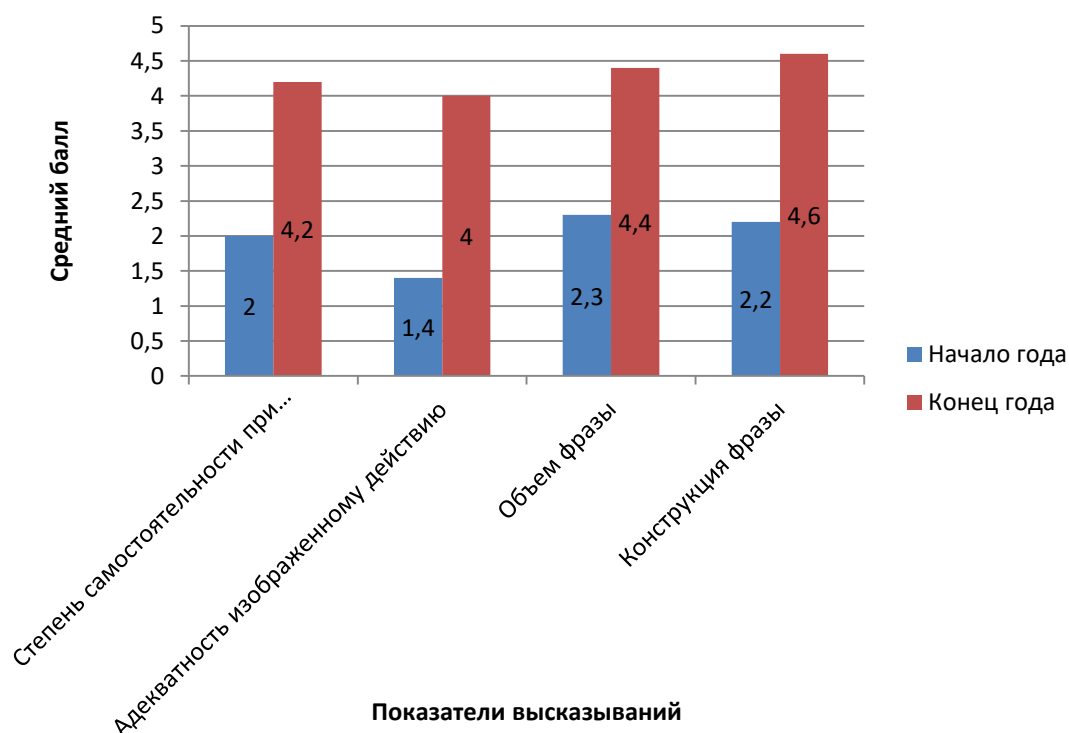
Изучая объем показанных реплик, из таблицы 1 видно, что 4 ребенка (40 %) с ЗПР сформулировали заявление, содержащееся из трех слов («Мальчик достаёт рыбу»), у 5 дошкольников (50 %) – фраза из двух слов («Мальчик льет»), еще у 1 ребенка (10 %) – реплика из 1 слова («Мальчик...», «Катается»).

В конце исследования у 6 детей (60 %) фраза была наполненной, заключающейся из пяти и больше слов. Дети применяли понятия, сложные предложения («Девочка возит маленького малыша в тележке», «Девочка вылавливает стрекозу, оттого что она красивая»). У 1 дошкольника (10 %) с нормальным развитием виделась независимая попытка составить маленький связный рассказ-описание («На улице зима. Но весьма тепло. Девчушка взяла саночки и пошла ездить с горки»).

Изучая соблюдение синтаксическим, грамматическим и стилистическим нормам языка обозначим, что в начале исследования у большинства детей (9 детей – 90 %) с ЗПР при оформлении фразы были ошибки на использование словоформ, прерывающие взаимосвязь слов в предложении, долгие паузы с поиском необходимого слова, несоблюдение порядка слов («Мальчик ... снастям... ловит», «Девочка мчит санки»).

У 7 детей в конце исследования (70 %) структура фразы была не измененной, фраза сформулирована слаженно, без грамматических ошибок. У 2 детей (20 %) предложение было оформлено с несущественной паузой («Девочка вылавливает рыбу... удочкой»). У 1 ребенка (10 %) с обычным развитием была одна неточность в грамматическом составлении фразы («Девочка катит санки»).

Таким образом, систематизируя анализ исполнения первого задания, приведём гистограмму, на которой показаны средние результаты:

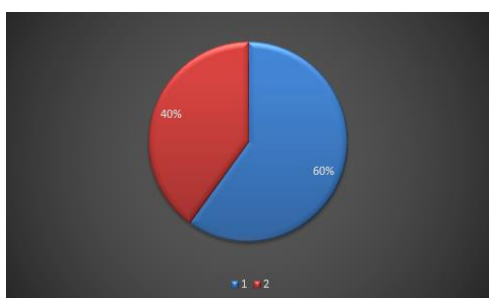


**Рис. 1. Общая количественная характеристика показателей высказываний у детей на начало и конец года (по наглядно изображенным действиям)**

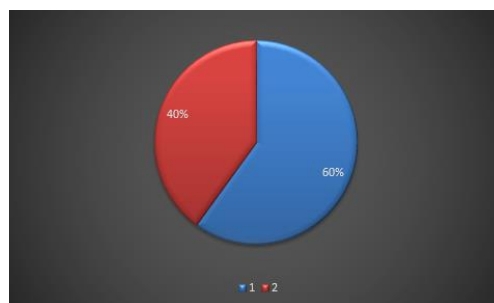
Как показано в рисунке 1, по всем качественным параметрам оформления реплики по обособленной карточке дети с ЗПР отстают. Уровень независимости у детей на начало исследования оценивается в 2 балла, что соотносится уровню ниже среднего, а на конец исследования в 4, 2 балла. Объективность изображенному воздействию на начало года 1,4 балла, на конец года – 4 балла. Объем фраз – 2,3 балла на начало года и 4,4 балла на конец исследования. А при моделировании реплики дети с ЗПР на начало исследования продемонстрировали средний балл 2,2, а на конец исследования средний балл – 4,6.

Продemonстрируем разделение детей двух групп по показателям исполнения первого задания (рисунок 2):

Показатели на начало года



Показатели на конец года



***Рис. 2. Уровни сформированности связной монологической речи при составлении фраз по картинкам с изображением простых действий***

Высокий уровень подготовленности связной монологической речи при оформлении фраз по сюжетным карточкам на начало исследования не продемонстрировал ни один дошкольник. по окончании исследования 6 детей из 10 продемонстрировали высокий показатель. У этих детей были представлены ответы на вопрос-порушение в форме грамматически рационально выстроенному высказыванию, адекватному по подтексту наполнения выбранной карточке, достаточно и точно воспроизводящей ее понятийное содержание. Все способы упражнений(5 фраз) исполнены на уровне, соответствующем обозначенным характеристикам.

Средний уровень в данном упражнении на начало исследования продемонстрировали 6 детей и 4 ребенка в конце исследования. У них приемлемая по подтексту реплика приобретает один из вышеперечисленных недочётов:

а) мало содержательна;

б) имеются недоработки в использовании словоформ (в выборе необходимой лексической формы слова), прерывающие связь слов в высказывании;

в) несоблюдение нормативного перечня слов в словосочетаниях;

г) долгие паузы с поиском необходимого слова.

Низкий уровень обозначен только в начале исследования у 4 детей (40 %). Для них были типичны совмещение обозначенных на среднем уровне изъянов содержательности и лексико-грамматического формирования фразы при оформлении всех (или большинства) фраз по 5 карточкам. Фразарассуждение была разработана с поддержкой вспомогательного вопроса, показывающего исполняемое индивидом действие или оформление фразы заменялось перечислением объектов, изображенных на карточке.

Последующее упражнение также было уделено исследованию воссоздания фразовых высказываний, но по трем взаимодополняющим карточкам. Его целью было обнаружить возможности детей к налаживанию логико-смысловых взаимоотношений между объектами и вербализацию их в облике завершённой фразы - высказывания.

По специфике оформления предложений по трем взаимодополняющим карточкам детьми экспериментальной и контрольной групп были получены следующие результаты (таблица 2):

**Особенности составления предложений по трем взаимосвязанным  
карточкам детьми экспериментальной и контрольной групп**

№	Показатели высказываний		Кол-во детей		Средний балл	
			Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
А	Степень самостоятельности при выполнении упражнения	5 баллов	-	5	2,1	4,4
		4 балла	-	4		
		3 балла	3	1		
		2 балла	5	-		
		1 балл	2	-		
Б	Адекватность изображенному явлению	5 баллов	-	4	2,2	4
		4 балла	-	3		
		3 балла	5	2		
		2 балла	2	1		
		1 балл	3	-		
В	Объем фразы	5 баллов	-	6	2	4,5
		4 балла	-	3		
		3 балла	3	1		
		2 балла	4	-		
		1 балл	3	-		
Г	Вид фразы	5 баллов	-	5	1,9	4,2
		4 балла	-	3		
		3 балла	2	1		
		2 балла	5	1		
		1 балл	3	-		

Изучим итоги по обозначенным критериям:

Автономность. В начале исследования представленное упражнение вызвало у детей с ЗПР большие трудности, так же как и задание № 1. Из детей самостоятельно никто не смог составить предложение по связанным карточкам, не смотря на наводящие вопросы. Задание приходилось объяснять повторно (использовать такие приемы, как долгое рассматривание этих карточек, указывать на упущенную карточку, наводящие или дополнительные вопросы), после этого 7 детям (70 %) не удалось составить фразу.

По завершению исследования 9 детей из группы (90 %) свободно разработали предложение с опорой на все три карточки.



Объективность изображенному. В начале исследования у 5 детей с ЗПР (50 %) в наполнении фразы участвовали лишь компоненты информации, показывающей лишь увиденный наглядный образец (например, «Мальчик раскрасил картинку и сидит»). У 2 детей экспериментальной группы (20 %) были и неподходящие трем карточкам ответы («Девочка разрисовывает на полу цветочек» или «Девочка глядит на цветок и карандаши»). 3 детей (30 %) оформление фраз-высказываний замещали просто перечислением изображенных деяний («Мальчик сидит... гуаши и карандаши... А тут картинка»).

В конце исследования в наполнении реплики у 7 детей из группы (70 %) грамотно сказывалась взаимосвязь все трех карточек и детальные ответы («Мальчик взял карандаши и краски и раскрасил цветок»).

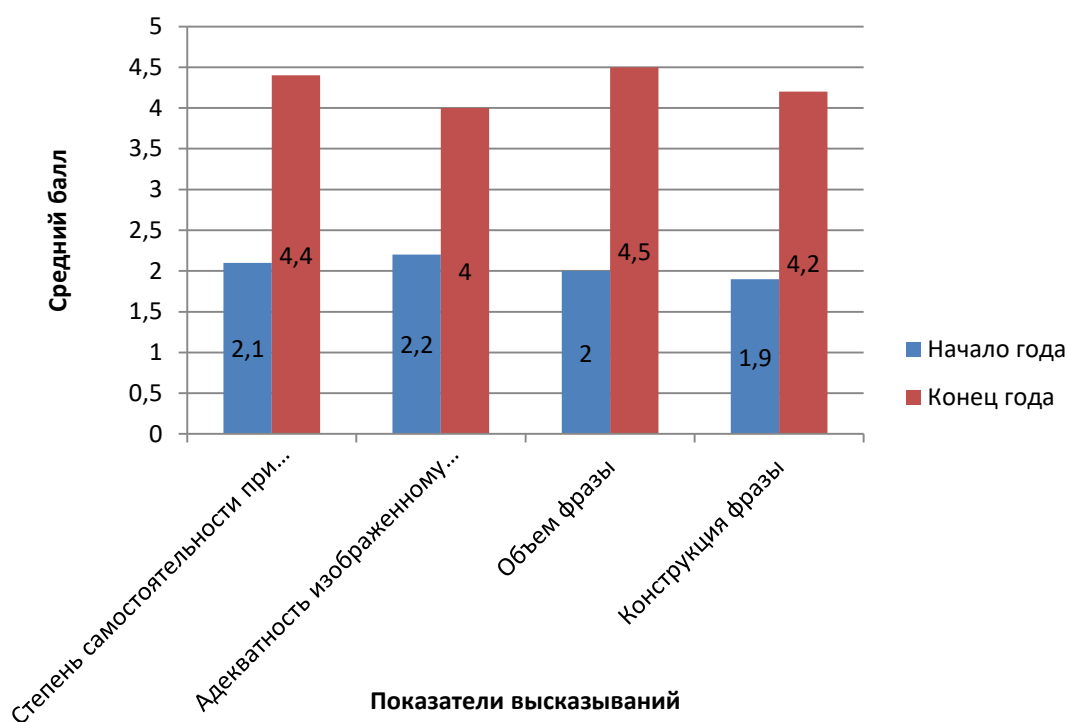
Объем фразы. В начале исследования ни у кого из группы не виделось полнейшее распространенное предложение, заключающееся больше чем из 5 слов (к примеру, «Мальчик взял и закрасил карандашом и красками картинку»). У 3 дошкольников (30 %) реплика сводилась к 4-5 словам, у других дошкольников меньше 4 слов («Он... рисует... цветочек», «Мальчик сидит... рисует»).

По окончанию года у 6 детей моей группы (60 %) высказывание полное развернутое, разработанное из шести и более слов («Мальчик взял кисточки и карандаши и стал разукрашивать цветок»). В данном поручении также у 1 ребенка (10 %) виделась попытка оформить маленький рассказ-описание («Сидит мальчик сидит... гадает. А затем подумал, покажу я маме картину. Взял он разноцветные карандаши и нарисовал красивый цветок и показал его маме»). У 3 малышей (30 %) составленное предложение было мало распространенное, имеющее 4 – 5 слов («Мальчик нарисовал карандашами цветочек»). У 1 ребенка (10 %) реплика имела 3 слова («Мальчик нарисовал... открытку»).

Выполнение постройки фразы, лексической связи слов в высказывании: мониторинг рассуждений детей с ЗПР продемонстрировал - в

них есть изменения в грамматическом составлении суждений — неточности в использовании словоформ, прерывающие связь слов в высказывании, несоблюдения нормативного ряда слов в предложении («Мальчик с карандашами рисуем»), а также ошибочное согласование прилагательного с существительным или глаголом (к примеру, «Мальчик карандаши и рисую», «Сидел мальчик и карандашом чертит на картинке»). В начале года для всех детей было типично использование пауз с поиском необходимого слова (20 %) и использование слов-эмболов (80 %) (Ну... он... мальчик... сидит... рисует... ну это... картину... ну... цветок).

По завершению исследования в группе неточности виделись только на уточнение глаголов по времени (40 %) («Мальчик берет карандаши и нарисовал цветок») и с заминкой, на протяжении которой ребенок осмысливал очерёдность (10 %).

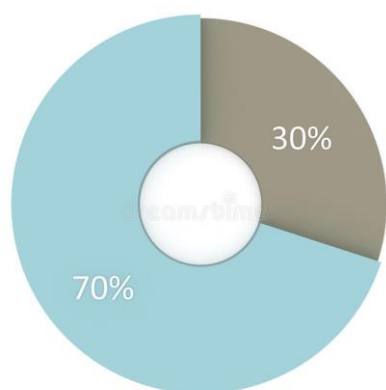


**Рис. 3. Общая количественная характеристика показателей высказываний у детей на начало и конец года (по трем взаимосвязанным картинкам)**

Уровень автономности на начало исследования у дошкольников моей группы оценивается в 2,1 баллов, а на конец года – в 4,4 балла. Адекватность показанному действию в начале года – 2,2 баллов, в конце года – 4 балла. Объем фраз – 2 балла на начало года и 4,5 балла на конец года. А при выстраивании высказывания дети с ЗПР показали средний балл 1,9 на начало года, а в конце средний балл составил – 4,2 .

Уровневая характеристика – степень исполнения второго задания (рисунок 4):

Показатели на начало года



Показатели на конец года



***Рис. 4. Степени сформированности связной монологической речи при составлении фразы по трем взаимосвязанным карточкам***

Как показано в рисунке 6, высокий уровень подготовленности связной монологической речи при оформлении пересказа на начало года не продемонстрировал никто из детей. В конце исследования этот параметр представлял 80 %. Пересказ они разработали автономно, в нем достаточно передано наполнение текста, придерживается связность и непрерывность изложения. Применяются различные лингвистические средства в соблюдении с текстом сочинения. При рассказе в большинстве придерживаются грамматические нормы языка.

Средний уровень пересказа в начале исследования продемонстрировали 3 ребенка и 2 ребенка в конце. Пересказ они сочинили с

некоторой поддержкой (намерения, активизирующие вопросы). В сообщении подчёркивались единичные несоблюдения связного представления текста, недочёты отдельных (не прерывающих логичность) случаев действия, игнорировались художественно-стилистические факторы, виделись единичные несоблюдения структуры предложений.

Низкий уровень обнаружен только в начале исследования и ему соотносились 7 детей с ЗПР (70 %). Они составляли по наводящим вопросам. Цельность изложения у них существенно изменена, были пропуски отрывков текста, лексические ошибки, была изменена очерёдность изложения, присутствовала бедность и единообразие используемых языковых средств, аграмматизмы.

Итоги уровня подготовленности связной монологической речи у детей с ЗПР при оформлении рассказа по подборке сюжетных карточек

В четвертом упражнении детям нужно было разработать связный рассказ по подборке сюжетных карточек («Воробей»), то есть уже не по текстовому описанию, а только с наглядной опорой. Показатели оценивались по числу и качеству и указаны в таблице 4.

Характеристика четвертого упражнения (таблица 4), дает представление как вычислить перечень характерных особенностей в изменениях связной речи у детей с нарушенным развитием. В начале года, невзирая на первоначальный анализ наполнения каждой из карточек с разъяснением значения некоторых значительных подробностей изображенной ситуации, оформление связного независимого рассказа обнаружилось недостижимым для всех детей с ЗПР (100%). Понадобилась помощь: дополнительные вопросы, указание на нужную карточку или определённую подробность. В конце исследования для некоторых детей моей группы были типичны сложности при скачке от одной карточке к другой (отдых в высказываниях, неудобство в независимом продолжении рассказа).

**Особенности пересказа детьми экспериментальной и контрольной групп  
знакового произведения**

№	Показатели высказываний		Кол-во детей		Средний балл	
			Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
А	Степень самостоятельно-сти при выполнении задания	5 баллов	-	8	2	4,8
		4 балла	-	2		
		3 балла	3	-		
		2 балла	4	-		
		1 балл	3	-		
Б	Смысловое соответствие исходному материалу	5 баллов	-	7	2,2	4,7
		4 балла	1	3		
		3 балла	3	-		
		2 балла	3	-		
		1 балл	3	-		
В	Логичность изложения, грамматическое оформление	5 баллов	-	6	2,1	4,5
		4 балла	-	3		
		3 балла	4	1		
		2 балла	3	-		
		1 балл	3	-		

Независимость. Из таблицы 3 видно, что в начале года 3 детей с изменённым становлением (30 %) не сумели исполнить упражнение, что характеризовалось в простом нелогичном перечислении героев и простыми ответам на вопросы (к примеру, «Репка... бабка... потом внучка... Жучка... мышь пришла... репу вытянула»). Другие дети оформили пересказ с той или иной поддержкой педагога. Обычно поддержка трактовалась в добавочных или наводящих вопросах, кратковременной помощи, вроде «А потом кого она звала?» (40 %), непрерывном поощрении к последующему оформлению рассказа – «Ты что-то не сказал», «Ты ещё не все рассказал» (30 %).

В конце исследования 8 детей (80 %) рассказ оформили свободно, лишь 2 детям (20 %) нужно 1 – 2 наводящих вопроса, к примеру «Вспомни, кто был после Жучки?».

Семантическое соблюдение сказки и ее разумность: В начале исследования абсолютного систематизированного сценария сказки не передавал ни один ребенок с ЗПР. У всех детей в пересказе были смысловые

неточности, чаще пропуск героев и несоблюдение очерёдности их воздействий (к примеру, «Дед тянул, бабка тянула, кошка тянула, мышь пришла и вытащила репку»). У 1 ребенка в пересказе сталкивались сообщения, не причисляющие к сюжету («Дед... Была репка... Он сидел... и побежал тянуть. А тут пришла бабка, дедка, кошка и внучка. А затем мышка прибежала и исчезла. И репу вытащили»). При пересказе у детей наблюдались разлады в формулировке ответа (продолжительное осмысление, отвлечение, вопросы, суждения: «Дальше говорить?», «Я все, побегу играть, можно» и др.), нередкие преобразования, повторы (к примеру, «Звала внучку... вот звала внучку, она подошла. Подошла внучка...») или пропуски отрывков текста, изменения семантический и синтаксической взаимосвязи между предложениями, пропуски глаголов, усечение многосоставных сказуемых, аграмматизмы при использовании словоформ, недочеты или совмещения предлогов (к примеру, «Позвал бабка... дедку... Жучку» или «Взяла мышка с собачкой, достала мышь репка»). У 6 детей (60 %) сложности в оформлении пересказа были ярко выражены (семантические ошибки, несоблюдения связности, пропуски отрывков текста и т. д.).

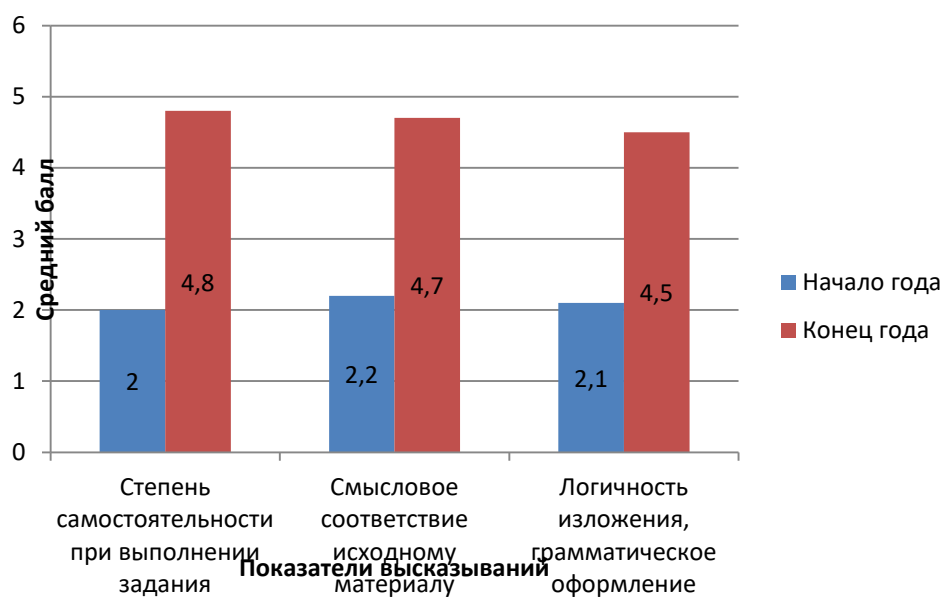
Сложности у детей с ЗПР в основном появлялись в начале пересказа, при формулировании очерёдности возникновения новых героев сказки и тем более повтора, представляющего собой предложно-падежную схему (никто из детей с ЗПР не применил конструкцию «тянут – потянут вытянуть не могут» или не могу перечислять, кто за кого держится).

У всех детей в конце исследования выявлены семантическое соблюдение пересказа сценарию сказки, у 3 детей (30 %) выявлены неучет героев или смена их очерёдности («Жил-был дед. Побежал он репу тащить. Тянет потянет, вытянуть не может. Звал тогда он бабу, она тащит потянет вытянуть не может. Звала она внучку. Внучка за бабу, бабка за дедку. Не могут. Позвали они кошку. Кошка за внучкой, бабка за дедкой, не могут. Звали мышь. Мышка за кошкой. Вытянули»). Из этого образца видно, что дошкольник проскочил некоторых героев и действия (позабыл позвать

Жучку; потерял, что дед посадил репку), не постоянно применял или проскакивал их постепенное перечисление («Кошка за внучкой, бабка за дедкой» или «Мышка за кошкой»). Но смысл сказки обозначен целиком, разумно и внятно.

Объем пересказа. В начале исследования мониторинг пересказов продемонстрировал, что объем высказывания в 2 – 3 раза меньше, чем в конце года. Пересказы детей с ЗПР в начале исследования насчитывают от 7 до 23 слов, когда по окончании исследования от 17 до 57 слов.

То есть, обнаружило низкую степень фразовой речи, применяемый детьми с ЗПР (недостаточный объем, ошибочная структура фраз, скудость лингвистических средств) на начало исследования в сопоставлении с итогами на окончание года. У детей с ЗПР были существенные препятствия при выявлении ассоциативных взаимосвязей между изображёнными объектами и предикативными субъектно-объектными взаимоотношениями. Для детей было типично использование пауз с поиском необходимого слова; пропуски денотатов – важных смысловых звеньев вербального высказывания, что может быть соединено с несоблюдением операций семантического конструирования.

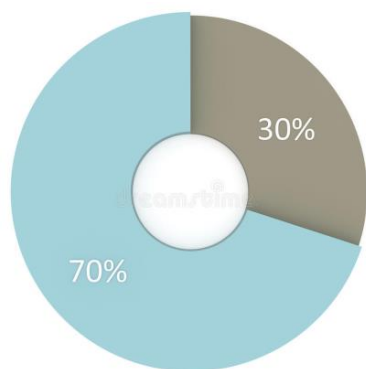


**Рис. 5. Общая количественная характеристика показателей пересказов у детей на начало и конец года (по сказке «Репка»)**

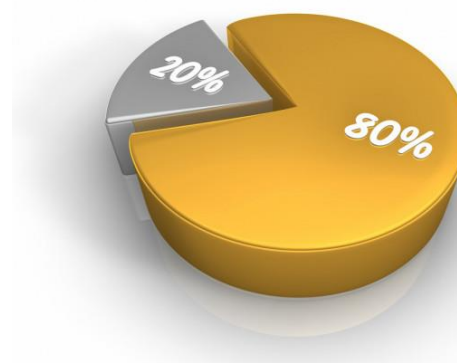
На рисунке 5 показано, что возможности многих детей с ЗПР в восприятии простого и маленького по объёму текста в целом ограничены. Уровень автономности у дошкольников в начале исследования оценивается в 2 балла, а в конце – в 4,8 баллов. Смысловое соотнесение показанному тексту у детей с ЗПР в начале года – 2,2 балла, у детей в норме – 4,7 баллов. Логичность повествования и грамматическое конструирование – 2,1 балла у детей в начале года и 4,5 балла в конце года.

Уровневая характеристика при оформлении пересказа сказки (представлена в рисунке 6):

Показатели на начало года



Показатели на конец года



***Рис. 6. Уровни сформированности связной монологической речи при составлении пересказа по знакомому литературному произведению***

Как показано в рисунке 6, высочайший показатель компетентности связной монологической речи при оформлении пересказа на начало исследования не продемонстрировал никто из детей. По окончании года этот параметр составлял 80 %. Пересказ эти дошкольники оформляли индивидуально, в нем достаточно передано наполнение текста, придерживается цельность и очерёдность изложения. Применяются различные лингвистические средства в соблюдении с текстом. При пересказе в большинстве придерживаются грамматические нормы языка.



Средний уровень пересказа на начало исследования продемонстрировали 3 ребенка и 2 ребенка в конце. Пересказ они формулировали с некоторой поддержкой (намерения, поощряющие вопросы). В высказывании были единичные несоблюдения связного проигрывания текста, недочеты определенных (не прерывающих логичность) случаев воздействия, игнорировались художественно-стилистические компоненты, выделялись индивидуальные изменения структуры предложений.

Низкий уровень обнаружен только в начале года и ему соотносились 7 детей с ЗПР (70 %). Пересказ они оформляли по наводящим вопросам. Цельность изложения у них существенно изменена, были пробелы в отрывках текста, лексические ошибки, была изменена очерёдность изложения, оговаривалась бедность и единообразие используемых лексических средств, аграмматизмы.

Итоги уровня сформированности монологической речи у детей с ЗПР при оформлении рассказа по подборке сюжетных карточек.

В четвертом упражнении детям нужно было сформулировать связный рассказ по подборке сюжетных карточек («Воробей»), то есть уже по наглядной, а не текстовой опоре. Итоги также оценивались по числу и качеству и приведены в таблице 4.

Оценка четвертого упражнения (таблица 4), позволяет определить ряд характерных тонкостей в проявлении связной речи у детей с ЗПР. В начале исследования, невзирая на первоначальный анализ наполнения каждой из карточек с пояснением значения некоторых важных подробностей изображенной ситуации, оформление обособленного рассказа было малодоступным для всех детей с ЗПР (100 %). Необходима помощь: вспомогательные вопросы, показ на определённую картинку или деталь. В конце исследования для некоторых детей моей группы были типичны неудобства при переносе от одной карточке к другой (перерыв в повествовании, затруднение в независимом продлении рассказа).

Таблица 4

**Особенности представления рассказа детьми экспериментальной и контрольной групп по серии сюжетных карточек**

№	Показатели высказываний		Группы испытуемых			
			Кол-во детей		Средний балл	
			Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
А	Степень автономности при выполнении задания	5 баллов	-	7	1,9	4,6
		4 балла	-	2		
		3 балла	3	1		
		2 балла	3	-		
		1 балл	4	-		
Б	Соответствие с тематикой	5 баллов	-	8	2,2	4,8
		4 балла	-	2		
		3 балла	5	-		
		2 балла	2	-		
		1 балл	3	-		
В	Содержание повествования	5 баллов	-	4	2,4	4,3
		4 балла	-	3		
		3 балла	4	1		
		2 балла	2	-		
		1 балл	4	-		
Г	Установление композиции	5 баллов	-	8	2	4,7
		4 балла	-	1		
		3 балла	4	1		
		2 балла	2	-		
		1 балл	4	-		
Д	Логическая последовательность	5 баллов	-	6	2,1	4,4
		4 балла	-	2		
		3 балла	4	2		
		2 балла	3	-		
		1 балл	3	-		

В начале исследования у большинства детей (6 человек – 60 %) в высказываниях отмечались недочеты в формировании моментов действия, показанных на карточках или следующих из показанной ситуации, снижение поля понимания карточек (к примеру, представление действия только от того персонажа). Обычно изменялась смысловая наполненность рассказа по отношению к показанному сюжету – у 7 детей (70 %). У 3 детей (30 %) рассказы представлялись как простое название действий персонажей («Синичка сидит, малыши открыли окошко и запустили ее, потом кормят птичку, она поела и они ее отпустили из клетки»).

У 9 детей (90 %) различные отклонения при сочинении рассказа были ярко выражены. В целом, при сочетании грубых нарушений, их повествование почти представляло из себя ответы на вопросы и теряло вид связного рассказа.

Сценарии большего количества разработанных рассказов у детей с ЗПР были упрощены и бедны по лексическому содержанию. В виду бедности словаря, дети применили слова в наиболее общем, аморфном понимании («птичка» или «синичка» вместо воробей; «окно» вместо форточка; «куст» вместо веточка; «улетела» вместо прилетела, «клевать» вместо кушать). У многих детей с ЗПР при оформлении рассказа были длинные паузы с поиском необходимого слова, что также толкует о несформированности у них лексического строя речи. Эмболы виделись у детей как правило в начале исследования – у 80 %, и у 3 детей с в конце (30 %) («э... затем... ну... она желала кушать, и вот ей открыли и запустили в квартиру»), что связано с сложностью отбора слов (долгое осмысление, поиск слова, возрастания времени на осмысление утверждения).

В ходе исследования обнаружено, что дети с ЗПР при исполнении этого задания скоро уставали, отвлекались на сторонние звуки, что исказило качество связных речевых высказываний.

Покажу для понимания рассказы дошкольников в начале и в конце исследования:

Рассказ ребенка с ЗПР в начале исследования:

Синичка сидит на кусте... воробей... нет, не знаю. Малыши раскрыли окно. Э... воробей залетел в спальню. Малыши запустили его. Она ест семечки... нет хлебушек... а... это крошки. Сидит на стуле и клюет, а малыши глядят. Потом малыши усадили его в клетку и отнесли на улицу.

Рассказ ребенка с ЗПР в конце года:

Заголовок – Студёной зимой

Студёной зимой воробей прилетел ближе к дому, оттого что в лесу не стало еды. Малыши увидели, что воробей сидит на ветке возле окошка. Они

решили, что ей прохладно, и решили ее накормить. Они открыли форточку. Птичка впорхнула, они насыпали ей на стол крошки. У них она пережила зиму, а весной они ее отпустили на волю.

Второе изложение разнится от первого не только размером, но и своим качественным показателем. Оно наполнено выводами, показывающими причинно-следственные связи между объектами и явлениями, показанными на карточках. Если в первом рассказе ребенок толкует только о том, что видит на карточках, то во втором рассказе дошкольник трактует изображенные происшествия, обращаясь к своему опыту и знания (воробей прилетел поближе к дому из-за голода, он был в доме всю зиму и только весной был выпущен на волю). В первом рассказе временной показатель вообще не выделен.

Все 100 % детей с ЗПР в начале исследования претерпевали существенные препятствия в налаживании временной очерёдности. Правильно расценив наглядно показанные межпространственные отношения (воробей влетел; дети кормят птичку; выпустили ее из клетки), они не могли выяснить их логическую связанность. Им было непонятно, что птица пребывала в доме на протяжении не одного-двух дней, а всей зимы.

Показанный ранее пример демонстрирует, что в высказывании дошкольника в конце исследования есть начало, продолжение, кульминация, развязка и финал. Сообщение излагается планомерно в соблюдении с порядком нахождения карточек. Такой вид рассказа был у большего числа детей к концу года (60 %).

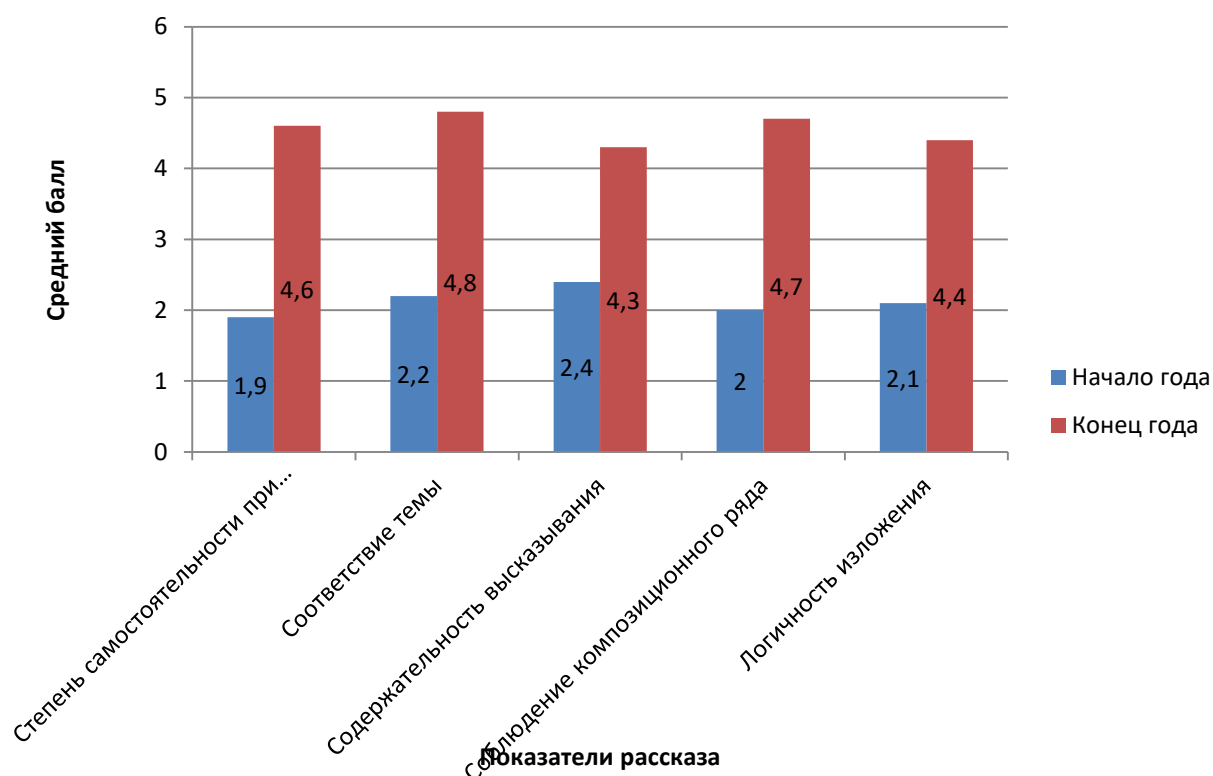
С начала года у 7 дошкольников (70 %) в пересказе игнорировались некоторые моменты системы рассказа, имелась попытка представить рассказ поэтапно, но в то же момент фигурировали откаты к прошлым карточкам с целью воссоздания прошлых событий (к примеру, «Сидит синичка на кусте, глядит в окно, там малыши... Там малыши тоже видят синичку... Малыши закрывают окно... А синичка сидела на кусте, увидела малышей и прилетела к окну... Она стала клевать... Покушала. А малыши усадили ее в клетку и

пошли гулять»). У 2 дошкольников (20 %) выявлено беспорядочное повествование событий («Птичка сидит, ее кормят, она... прохладно и нет больше никого. Только малыши закрыли ей и дали хлеба. Она поела... затем они пошли гулять и она тоже... в клетке...»).

Изучая структуру предложений, употребляемых детьми при оформлении рассказов, обозначим, что в речи детей в начале эксперимента чаще применялись неполные предложения. Это толкует об особых препятствиях в выражении мыслей. К концу года дети уже чаще выражались с поддержкой сложных фразовых конструкций разного типа. Также, сложносочинённое предложение, применяемое 5 детьми с ЗПР (50 %), в большинстве моментов приобретал вид перечисления явлений (например, «Синичку запустили, она поела, а затем малыши унесли ее в клетку»). Сложноподчинённые предложения, которые разрешают высказать причинно-следственные связи, применили в своем рассказе только 2 дошкольника с ЗПР (20 %) («Когда малыши закрыли окошко, птичка прилетела к дому»). Сложные конструкции предложений применялись только с сочинительными союзами «и», «а» или с применением перечисления.

Из приведённых примеров рассказов детей видно, что дети с изменённым развитием в начале эксперимента применили в основном предложения простенькие, малораспространённые. В свойстве второстепенных членов обычно применили дополнения, реже обстоятельства, и никто не применил определения. В конце исследования определений тоже было не много, но они виделись у 4 детей (40 %) («маленькая синичка», «холодная зима», «вкусные зернышки»).

Продемонстрирую среднестатистические итоги осуществления данного задания, по которым заметно, как отличаются в показателях составлении связного рассказа дети с ЗПР в начале и конце года (рисунок 7).

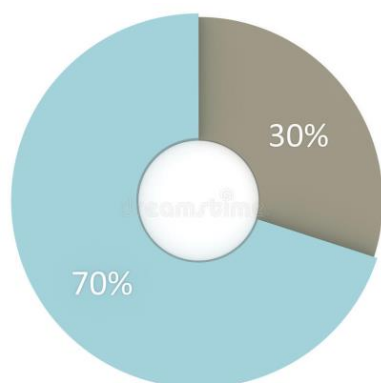


**Рис. 7. Общая количественная характеристика показателей рассказа у детей с ЗПР на начало и конец года (по серии сюжетных картинок)**

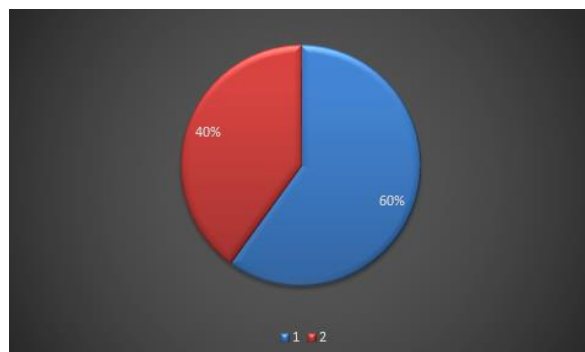
Как представлено из рисунка 7, средний балл у дошкольников в начале исследования находится в пределах от 1,9 до 2,8, когда в конце года исполнение упражнения оценивалось в основном от 4,3 до 4,7 баллов.

Показатели детей по уровням исполнения четвертого задания (рис. 8):

Показатели на начало года



Показатели на конец года



**Рис. 8. Уровни сформированности связной монологической речи при составлении рассказа по серии сюжетных картинок**

Очень высокий показатель подготовленности связной монологической речи при оформлении рассказа по подборке сюжетных карточек обнаружен только у 6 детей в конце года (60 %). Они автономно представили связный рассказ, довольно полно и корректно отражающий изображенный сценарий на всех выданных карточках. У дошкольников, относящихся к данному уровню, придерживалась очерёдность в представлении явлений и взаимосвязь между фрагментами-отрывками. В рассказе есть начало, продолжение, кульминация, развязка, финал. Рассказ излагается планомерно, каждый последующий отрывок информации соединён или вытекает из прежнего. Система сообщений не обрывается и не изменена сходными вставками. Рассказ был выстроен в соблюдении с лексическими нормами языка.

Средний уровень в данном упражнении продемонстрировали 4 ребенка в конце года (40 %) и 3 детей в начале года (30 %). Рассказ этими дошкольниками представлен с некоторой поддержкой (активизирующие вопросы, показ на нужную карточку или ее определённую составляющую). Довольно полно характеризовано наполнение карточек (сталкивались недочеты единичных случаев деяния, в целом не прерывающие смыслового соблюдения сюжетного рассказа). В рассуждении придерживалась общая система хронологии изложения, но между предложениями нередко появляются распады в ходе мысли. Оговаривались мало отражённые невыполнения цельности повествования; индивидуальные неточности в выстраивании реплик.

Низкий уровень обозначен только в начале года и ему соотносятся большинство (70 %). Пересказ эти дошкольники разработали с поддержкой наводящих вопросов или заменяли его перечислением деяний, показанных на карточках. Цельность рассказа резко изменена, возникал пропуск значительных случаев действия и целых отрывков, что прерывало смысловое соблюдение рассказа изображенному сценарию, сталкивались смысловые

неточности, фигурировали откаты к прошлым карточкам с целью сохранения прошлых событий.

### **2.3. Результаты исследования связной монологической речи у дошкольников с задержкой психического развития**

Представим итоги подготовленности связной монологической речи у дошкольников с ЗПР обнаруженных в ходе исследования в ДООУ «Капелька». В таблице 5 обозначены уровни подготовленности связной монологической речи в разных видах высказываний.

*Таблица 5*

#### ***Уровни сформированности связной монологической речи в различных видах высказываний***

Задания	Распределение испытуемых по уровням					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
Составление высказываний по картинкам с представлением простых действий	-	5	3	5	7	-
Составление фразы по трем картинкам	-	5	2	5	8	-
Составление пересказа по знакомому произведению	-	4	2	6	8	-
Составление рассказа по перечню сюжетных картинок	-	3	1	7	9	-

1) Степень готовности монологической речи у дошкольников с ЗПР в начале года, намного ниже, чем в конце, что показано в таблице 5.

2) Степень подготовленности монологической речи у детей с ЗПР неравномерен, что показано в таблице 5. Исследования продемонстрировали, что показатель связной речи во многом обуславливается от характера



поручения, от того, какова выраженность независимости семантического моделирования этого задания, есть или нет показательный или текстовый материал.

3) В начале года оформление фраз по индивидуальным картинкам и трем взаимосвязанным картинкам обнаружилось более достижимой структурой речевой активности для детей с ЗПР. Но для многих детей была типична невысокая мера независимости. Фразы детей неточные, нераспространенные, недостаточной содержательные, с несоблюдением в грамматическом составлении (неточности в использовании словоформ, прерывающие связь слов в предложении, несоблюдения нормативного порядка слов в предложении).

Для большинства детей в конце года при оформлении обособленной фразы (как по изображенному действию, так и по трем взаимозависимым картинкам) типична высокая мера независимости. Заявления детей приемлемые выданным картинкам, полноценные, доминировали фразы в виде полнейших распространённых возражений, с применением понятий, сложнейших конструкций, стилистически грамотно оформленные.

4) У 2 детей с ЗПР (20 %) в начале исследования были рассуждения среднего уровня компетентности. В этих моментах дети грамотно интерпретировали смысловую систему текста с небольшой помощью взрослого. Но у других детей с нарушенным развитием выявились существенные сложности в пересказах, что выявлялось в маленьком размере текста, в несущественном числе смысловых звеньев, в несоблюдении связи между обособленными предложениями текста, в использовании повторов, долгих пауз, игнорировании самостоятельности. Эти явления говорят о нестойкости плана, о несоблюдении моделирования наполнения развернутых монологических рассуждений.

5) Большие сложности выявляются у дошкольников в задании № 4, просящего по сопоставлению с другими заданиями наибольшего смыслового конструирования высказывания. К концу года 3 детей (30 %) сумели достичь

высокого уровня. Дети сумели грамотно и автономно акцентировать подсистемы ситуации, изображенной на карточке, демонтировать межпространственные, причинно-следственные взаимоотношения, формировать соответствующую схему ситуации и формулировать ее в рассказе, подчёркивалась адекватная очерёдность и логика изложения.

У 7 детей с ЗПР (70 %) в конце года отмечались рациональные и планомерные рассказы, разработанные с поддержкой педагога и не большими ошибками.

б) было представлено, что рассказы детей в начале года различаются от рассказов в конце года и по смысловому насыщению и языковому составлению. В рассказах большего числа детей к концу года выявлялось деятельное применение предложений с однородными членами, сложных (сложноподчиненных и сложносочиненных) конструкций. Условленные конструкции в начале года мало применялись детьми с ЗПР, что сужало их способности в передаче постепенных происшествий, временных, понятийных и иных логических взаимоотношений.

У детей с ЗПР обнаружена огромная интенсивность аграмматизмов при воссоздании фраз. Для них была типична также обедненность активного словаря, порождённая узостью их познаний и понятий об окружающем мире. Скудость, недоработка лексического резерва приводила к сложностям адекватного становления механизмов связной речи. У детей с ЗПР при продуцировании связных высказываний изменено как лексическое моделирование, так и лингвистическое заполнение связных высказываний.

В целом пройденная диагностика демонстрирует потребность развития коррекционной работы по становлению связной монологической речи у дошкольников с ЗПР, а также позволяет сделать вывод о потребности реализации системы постепенного становления связной речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Полученные данные.

Работая по данной теме, я достигла последующих результатов:

– дошкольники стали активнее отзываться, даже те, которые как правило молчали;

– сейчас дети не опасаются излагать свою позицию (даже неправильную);

– речь стала наиболее лаконичной, ясной, а самое важное – эмоциональной при ответе на вопросы;

– просят педагога проводить больше игр – дискуссий («Ищем противоречия»);

– дети стараются на вопрос воспитателя отзываться полным предложением;

– большая часть детей грамотно вычисляют очерёдность карточек;

– лучше принялись работать с синонимичными перечнями;

– с интересом привлекаются к театрализованной организации;

– с энтузиазмом играют в совершенствующие речь игры;

В ДООУ воссозданы наиболее благотворные условия для обучения детей монологической речи:

– сделан вспомогательный стенд для того, чтобы наглядный материал непрерывно располагался в поле зрения детей;

– для поддержания большего интереса детей к репродукциям, книгам в целом, была представлена книжная полка, где каждый ребенок может изучить полюбившуюся книгу;

– приобретены специальные игры, нацеленные именно на совершенствование связной речи;

– сделан перечень серий сюжетных иллюстраций для личностной работы, отмечая различные уровни становления дошкольников;

– сделан отбор серий сюжетных иллюстраций для групповой работы с детьми;

– сделан отбор сюжетных репродукций для групповой работы;

– дополнительно оборудован уголок костюмированной организации: создан минитеатр для обособленных игр детей, сделан отбор иллюстрационного материала для премьеры миниспектаклей;

– создан демонстрационный стенд в уголке экологии, где вывешиваются иллюстрационный материал по сезонам: осень, зима, весна, лето;

– подготовлена подборка заданий по разделам: слово; словосочетание; предложение; текст; развитие артикуляционного аппарата; обогащение словаря; изделия-поделки; воссоздание дошкольного театрального облика на мероприятиях.

Мониторинг итогов разрешил нам предоставить вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР намного медленнее овладевают азами связной монологической речи от нормально развивающихся детей. У дошкольников с ЗПР представляется недостаточный объем составляемых рассказов, сложности применения языковых средств при составлении высказываний, смысловое расхождение высказываний представленной задаче, низкий уровень независимости при осуществлении поручений, несоблюдение связности, логики выстраивания и очерёдности изложения высказываний. У дошкольников с ЗПР были обнаружены сложности лингвистического оформления, так же и смыслового конструирования высказывания. На уровне предложений обозначенные недочёты выявлялись при выборе тематики высказываний, в незнании как демонтировать предикативные отношения, в непонимании основных смысловых частей фразы.

Для развернутых высказываний были типичны смысловые недочеты, ошибочное применение межфразовых пауз, незаконченность отрывков, неточности при представлении причинно-следственных отношений, сложности в обозначении замысла пересказа. У детей с ЗПР было не выполнено лексико-грамматического составление предложений, а также ухудшается синтаксическая связь между фразами и отрывками рассказа. Для

высказываний детей были типичны бедность и единообразие применяемых языковых средств, серьезные аграмматизмы.

Игнорирование самостоятельности в оформлении рассказов, несоблюдения логической очерёдности изложения, смысловые недочеты, незаконченность отрывков-микротем, продолжительные паузы на границах реплик или их частей (ненесущие смысловой тяжести) у детей с ЗПР видны трудности в конструировании наполнения развернутых монологических суждений.

Таким образом, у большего числа детей с ЗПР были выявлены грубые несоблюдения связной речи, которые выявлялись уже при воссоздании обособленных фраз-высказываний (по наглядному образцу), как в смысловом конструировании, так и в грамматическом составлении. При прохождении каждого задания нужна была значительная помощь педагога. Были сложности в смысловом построении рассуждений, ярко-выраженные несоблюдения связности повествования. Большая часть упражнений была представлена дошкольниками с ЗПР на низком уровне.

Характер и показатель сформированности связной речи у детей с ЗПР дает нам возможность аргументировать и внедрить в работу методические рекомендации к коррекционно-педагогической деятельности по уничтожению обнаруженных нарушений, изложена система планомерного выстраивания связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и были представлены игровые упражнения для данной категории детей. Мною был сделан вывод о том, что для благополучного целенаправленного влияния на детей с ЗПР для становления навыка и мастерства связного говорения нужно проводить: работу по формированию связной речи проводить методично и системно; отмечать степень нарушения речевого и психического развития; оценивать возрастные особенности психофизического; умственные возможности; развивать и насыщать словарь детей, его лексико-грамматическое заполнение; уметь демонтировать причинно-следственные связи в предложении, в тексте; организовывать при

оформлении рассказов опору на наглядно-графический план, что увеличивает качество речи детей с ЗПР, стимулирует речемыслительную активность.

### **ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ**

#### **3.1. Анализ адаптированной основной образовательной программы для детей с задержкой психического развития**

Адаптированная основная образовательная программа (АООП) дошкольного образования создана для детей с задержкой психического развития (ЗПР) для исполнения в ДООУ «Капелька» п. Муравейник.

АООП – программа, предназначенная для обучения и воспитания лиц с ОВЗ с расчётом их способностей, а так же психосоматического развития. Она направлена на коррекцию нарушения развития и социокультурную интеграцию лиц с ЗПР. Данная программа разработана с опорой на знания о характерных отличиях развития ребенка старшего дошкольного возраста с ЗПР, а так же учитывает, что дети пребывают в условиях инклюзии.

АООП указывает как на общие образовательные условия детей, так и образовательную деятельность по коррективке нарушений становления дошкольников с ЗПР (Программы коррекционной работы).

Содержание АООП в соответствии с предписаниями ФГОС имеет три раздела – целевой, содержательный и организационный.

Целевой имеет пояснительную записку, в которой указаны важные для разработки и интеграции в образование АООП клинико-психолого-педагогическая оценка и специфические образовательные нужды детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В целевом разделе отображены цели, задачи, принципы и подходы к реализации АООП и алгоритмы ее интеграции; прописаны структурные

подсистемы программы, механизм введения содержания образования, в том числе по профессиональной коррекции нарушений развития детей с ЗПР; указываются целевые компасы АООП и намеченные результаты ее использования, а также алгоритмы тестирования итогов коррекционно-образовательной активности педагогов.

Содержательный раздел открывает учебную организацию по пяти сферам: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие; также это содержание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей с ЗПР.

Содержание образовательной деятельности по квалифицированной коррекции (Программа коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития) есть обязательная часть АООП ДО. Предусмотрена во всех образовательных областях, а также через соответствующие коррекционно-развивающие коллективные и индивидуальные занятия. Программа работает в группах компенсирующей ориентированности. При обучении ребенка с ЗПР в инклюзивной группе педагоги видоизменяют индивидуальную программу ребенка с пониманием наполнения коррекционно-развивающего блока.

Организационный раздел представляет особенности развивающей предметно-пространственной сферы; кадровые предписания исполнения Программы; финансовые предписания реализации; ее материально-техническое и научно-методическое оснащение; моделирование образовательной деятельности; условия жизни и деятельности детей, режим дня, также представляется список нормативно-организационных документов и методик, необходимых литературных источников.

Целью АООП подразумевается внедрение образовательной и коррекционно-развивающей психолого-педагогической деятельности, представляющей возможности для развития детей с ЗПР дошкольного возраста в ДОУ, их социализации, социально-личностного, умственного,



художественно-эстетического и физиологического становления на основе партнерства со взрослыми и ровесниками в характеризующих возрасту видах деятельности.

Целью соблюдения АООП служит внедрение условий для действенного образования детей с ЗПР с оценкой их личностно-типологических особенностей и особенных образовательных нужд. Выполнение программы предсказывает психолого-педагогическую и коррекционно-развивающую поддержку положительной абилитации и социализации, становление личности ребенка дошкольного возраста с ЗПР; формирование и продвижение опыта, гарантирующего последовательность между дошкольной и начальной школой ступенью образования.

АООП нацелена на выстраивание коррекционно-образовательной деятельности с дошкольниками, которым по предписанию ПМПК рекомендована АООП для детей с ЗПР и ИПРА для детей-инвалидов.

Задачи АООП:

- благоприятные условия для разнопланового функционирования и образования детей с ЗПР исходя из их возрастных, индивидуально-типологических особенностей и определёнными образовательными требованиями; амплификации образовательных влияний;
- создание позитивного настроения для охраны психофизического здоровья детей с ЗПР;
- сохранение психолого-педагогического обеспечения для повышения способностей и личностного ресурса каждого воспитанника как предмета отношения с внешним миром: взрослыми и ровесниками и окружающей средой;
- разноплановое регулярное психолого-педагогическое сопровождение дошкольника с ЗПР и высококвалифицированная психокоррекция изменений развития;

– выстраивание ценностного коррекционно-образовательного пути на основании изучения с особенностей становления дошкольника, его предположительных склонностей и возможностей;

– Работа по подготовке детей с ЗПР ко второй ступени обучения (начальная школа) с расчётом первоочередных маяков ДО и АООП НОО для детей с ЗПР;

– взаимоотношения с семьей для формирования нормального развития детей с ЗПР; обеспечение экспертной и методической помощи родителям в вопросах коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с ЗПР;

сохранение нужных санитарно-гигиенических условий, возведение специальной предметно-пространственной культивирующей среды, модернизация обстановки психоэмоционального комфорта.

Условия реализации АООП:

– коррекционно-продвигающая направленность воспитания и обучения, содействующая как многостороннему развитию дошкольника, так и компенсации личных недостатков развития;

– выстраивание дошкольной деятельности с пониманием специальных образовательных нужд ребенка с ЗПР, обнаруженных в итоге надлежащего психолого-педагогического исследования особенности его становления, его возможностей; компенсации личностных изъянов регулирования;

– организация дошкольного хода деятельности с мониторингом конкретных потребностей ребенка с ЗПР, замеченных в ходе специального психолого-педагогического исследования специфик становления дошкольника, его компетенций;

– применение особой совершенствующей среды и психологического климата в ДОУ с учетом специфики здоровья ребенка и функционального состояния его нервной системы;

– взаимосвязь в работе учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, и иных, предусмотренных в образовании и воспитании дошкольника специалистов;

- «пошаговое» предоставление материала, регулирование поддержки взрослого, употребление надлежащих методов и средств, способов, способствующих постижению показателя, позволяющего обучаться в дальнейшем ребенку автономно;
- исполнение анализа становления дошкольника и качественного показателя освоения Программы в специально представленных условиях;
- взаимоотношение с ПМПК и заинтересованными сферами (медицинскими, образовательными, общественными, социальными, научными и др.) для увеличения качества реализации целей АООП;
- обеспечение плодотворного отношения семьи и ДОУ, активность ресурсов семьи; всестороннее взаимодействие семьи дошкольника с ЗПР командой специалистов;
- соблюдение надзора производительности осуществления Программы дирекцией ДОУ.

Задачи по разделу «Речевое развитие монологической речи»:

- заинтересован в вербальном общении; находится в диалоге с окружающими, в процессе образования и воспитания;
- управляет существенно выросшим объемом осмысленной речи и звуко-произносительными способностями;
- перенимает главные лексико-грамматические средства языка; употребляет все части речи, применяет значения новейших словосочетаний руководствуясь знаниями о объектах и проявлениях окружающего мира; систематизирует определения в соответствии с возрастными способностями; демонстрирует словообразование;
- может представлять простые распространенные предложения различных моделей;
- выстраивает монологические суждения, которые обретают огромную ценность и связность: представляет рассказы по подборке драматургических картинок или по сюжетной карте, основываясь из собственного опыта;

- осмысливает и моделирует звуко-слоговой состав слова и состав предложения;
- владеет лингвистическими операциями, предусматривающими освоение грамотой;
- знаком с детской литературой, выражает к ней интерес; уясняет и умеет поведывать сказки, рассказывать стихи.

Предполагаемые достижения дошкольника:

- возводит стабильный психоэмоциональный контакт со взрослым и сверстниками;
- интенсивно интегрируется в окружающий мир с помощью речи, общается как с помощью мимики так и жестов;
- помнит значения слов встречающихся в повседневной жизни;
- уясняет и исполняет обыкновенные словесные указания;
- идентифицирует лексические значения слов и грамматических форм слова;
- называет признаки, предметы, изображенные на фотографии, находится в простом диалоге (отвечает на вопросы после прочтения сказки, используя слова, к которым могут добавляться жесты;
- проговаривает простые по артикуляции звуки;
- воссоздаёт звуко-слоговую структуру двухсложных слов, заключающихся из открытых, закрытых слогов, с ударением на гласном звуке.

### **3.2. Занятия по ознакомлению с окружающим миром в ДОУ: цели, задачи, структура**

Исключительного внимания нужно уделять увеличению словаря, выстраиванию правильного строя речи, совершенствованию монологической

речи. Предпосылкой совершенствования связной речи является увеличение словарного запаса. Как и размер наработанных знаний об окружающем мире у детей с ЗПР существенно меньше объёма знаний нормально развивающихся учащихся, так и словарный запас дошкольников в ЗПР намного беднее и ограниченнее. По этому словарная работа очень важна в системе занятий «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи». Главный принцип осуществления словарной работы на этих занятиях заключается в том, что корректные (точные) названия исследуемых объектов и явлений внедряются в активную речь детей в ходе их целенаправленного изучения окружающей действительности.

Значимое место предаётся обогащению словаря детей различными частями речи. Внедрение слов, маркирующих качества и свойства объектов, взаимоотношения между ними, случается в ходе обучения анализу предметов. Введение в словарь слов, означающих простейшие общие (родовые) определения, располагается в тесной связи с освоением учащимися практическими навыками организации и типологии исследуемых предметов.

Наполнение словарной работы отталкивается от постепенного увеличения, углубления, классификацию познаний детей о предметах окружающей реальности. Исключительное внимание акцентируется на воспитании у дошкольников мастерству связно, разумно и грамматически правильно описывать объекты и явления, а также различные проявления окружающей жизни.

Чтобы дошкольник смог предоставить связный рассказ о объекте, он должен уметь изучить его и обозначить его главные признаки. Дошкольник учится этому признаку на предметных занятиях, а также в процессе изучения наполнения картины или подборки картинок. Пристальное внимание акцентируется на оформлении личных и групповых устных рассказов. Проводя особые лексические и грамматические упражнения, логически связанные с наполнением штудируемого материала, что разрешает обратить

внимание воспитанников к грамматическому составлению высказывания, учит осмысленно приходить к его воссозданию.

Запоминание воспитанниками знаний случается при систематическом внедрении познавательных интересов к проявлениям природы и общества, что дает культивировать у детей пытливость и наблюдательность. Наполнение учебного материала дает решать в соответствующей степени вопросы огромного воспитательного понятия.

При исследовании этого курса высокое значение уделяется:

- обучению у детей любящего отношения к представителям семьи, сверстникам, педагогам и иным близким людям;
- воспитанию почтения к людям труда, обучению труду (в школе, дома);
- воспитанию добросовестного отношения к природе;
- воспитанию патриотизма.

Цель внедрения у детей разносторонних понятий о предметах и явлениях окружающего мира предопределяется формированием программы обучения по понятийно-тематическому принципу. Наравне с темами природоведческого характера в программу включены параграфы, разрешающие познакомить учащихся с трудовой активностью людей, с промышленными и социальными объектами города.

Наполнение учебного материала надо показать в виде трёх базовых разделов:

I. Подготовительный период – внедрение понятий о цвете, форме, размере объектов и их местоположении в пространстве. (тема «Свойства объектов. Расположение предметов в пространстве»). II. Родная природа – внедрение определённых понятий и простых общих представлений об обособленных естественных субъектах, о сезонных преобразованиях в природе и труде (темы: «Сезонные преобразования в природе и труде», «Растения», «Животные»).

III. Общение с близким окружением – внедрение определённых понятий и простых общих представлений о объектах труда и обихода людей, о некоторых проявлениях общественной жизни (темы «Наша область, наш город, наш дом», «Наш сад, наша группа», «Родная страна»).

Формирование самостоятельного восприятия окружающей реальности проходит в ходе обыденной предметно-практической работы. Изучение детьми свойств и признаков объектов, планируется на занятиях в детском саду в процессе различных дидактических игр и упражнений, подготовленных педагогами и психологами: Л. А. Венгером, А. В. Запорожцем, В. С. Мухиной, А. П. Усовой, Н. Н. Поддьяковым, Н. П. Сакулиной, и остальными.

Психосоматические частности детей с ЗПР требуют организацию специальной работы, нацеленной на увеличение их чувственного опыта. Это реализуется при освоении темы: «Свойства предметов». Местоположение объектов в пространстве».

Исследование данной тематики полагает совершенствование у учащихся навык распознавать цвет, форму, величину; изучения со свойствами материалов и видами местоположения предметов и их частей в пространстве; увеличение и активизацию словаря детей на основании изучения с освоенными свойствами.

Осмысление системы социальных понятий о воздействии предметов идет поэтапно. На первом этапе дети изучают только с базовые цвета спектра (красный, синий, жёлтый, зелёный, жёлтый, фиолетовый, белый и чёрный); с пятью фигурами (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал) и тремя разновидностями величины (большой, средний, маленький), обучаются различать простейшие пространственные понятия (справа-слева, вверху-внизу). Спецификой исследования данной тематики будет то, что работа над всеми определениями ведётся параллельно. На дальнейшем этапе выстраивания системы обобщённых понятий о свойствах объектов происходит изучение учащимися с громадным кругом свойств объектов. У

дошкольников формируется навык распознавать и грамотно именовать все базовые цвета и оттенки; в активный словарь дошкольников внедряют предметно-образные наименования цветов.

Обучение дошкольников осмыслению пространственных отношений между конкретными объектами и их частями прогнозирует становление мастерства воссоздать эти отношения сперва на бумаге, в пространстве, а затем словесно. Далее детям представляют виды материалов, учат различать познаваемые предметы по некоторым признакам: по цвету, структуре, размеру и материалу. Для этого нужно осуществлять простейшие опыты и прагматические работы, в итоге которых дошкольники делают нужные выводы о хрупкости и прозрачности стекла, о твёрдости и прочности металла, о мягкости и эластичности резины.

С задачей формирования межпространственных понятий особенное предназначение наделяется преподаванию учащихся мониторингу понятийных ситуаций, использованию развёрнутых вербальных описаний и местоположения объектов в пространстве.

Чтобы уяснить знания, умения и опыт дефектологу нужно устроить деятельность дошкольников с объективными объектами, которые содействуют обнаружению и соотнесению исследуемых свойств (цвет, форма, размер). Дети завладевают приёмами соотнесения предметов, также, накладывают предметы один на другой при изучении с формой, прилаживают их друг другу при ознакомлении с размером и различением цвета.

На упражнениях по ОСО часто применяются аппликация, моделирование, работа с естественным материалом, рукоделие, лепка. При внедрении представлений о цвете объектов разумно применить виды практической деятельности: выбор объекта соответствующего окраса по показательному эталону, по вербальному предписанию, отбор объектов, идентичных по цвету с фоном, конструирование и аппликации с мониторингом окраса, составление орнаментов, оформление орнамента из мозаики.



Под воздействием специального образования дошкольники не только усваивают определённые знания, но и обретают нужный опыт умственной деятельности. К ним, кроме указанных, соотносится умение соединять объекты в группу по цвету или структуре, или размеру, опираясь на показанный эталон, на выделенный автономно общий для данных объектов признак.

При исследовании тематики «Свойства объектов. Местоположение предметов в пространстве» решается задача становления речи воспитанников. В активный лексикон детей внедряют слова, означающие освоенные свойства предметов и пространственные замечания о своей практической работе и о проведённых исследованиях.

При исследовании раздела «Родная природа» идет изучение детьми с природой в ходе активных исследований за обособленными её свойствами, проходящих в процессе поездок, экскурсий и при проведении прикладных упражнений.

Исследования планируются по темам: погода, неживая природа по временам года (земля, водоём, длительность светового дня); демисезонные преобразования в жизни растений и зверей; сезонная работа людей; исследования в окружающем за растениями и животными. Отслеживание погоды проходит каждый день.

В ходе общения с временами года, учащиеся изучают исходные понятия о воздействии явлений неживой природы на состояние растений и животных, то есть внедряют в круг простейших познаний о взаимозависимости явлений и их причинной обусловленности.

На втором году обучения дошкольники обучаются проводить исследования за объектами неживой природы в особой очерёдности (солнце, небо, облака, осадки, бриз, пашня, вода), осуществлять долгие отслеживания за одним и тем же явлением. Уровень автономии учащихся в проведении исследований увеличивается, возрастает количество предметов, за которыми

идут исследования. Немаловажное понятие наделяется выявлению характерных атрибутов каждого месяца года.

На первооснове слежения и прогулок дошкольники уясняют порядок чередования времён года, наименования месяцев, учатся поведывать об характерных симптомах каждого времени года и сопоставлять смежные (осень – зима, зима – весна) и диаметральные (весна – осень, лето – зима) времена года.

В ходе слежения за преобразованиями в природе дети встречаются с обновлениями в жизни растений и животных в разные сезоны.

Наиболее глубинное исследование некоторых видов растений и животных предполагается темами «Растения» и «Животные». Дети встречаются с главными признаками и на их основании обучаются различать и грамотно называть деревья, кусты, возле сада, в ближайшей аллее и сквере. Дошкольников знакомят с некоторыми типами культурных растений (овощные растения, фруктовые деревья и ягодные кустарники). Важно, чтобы дети хорошо знали специфические характерные атрибуты всего растения в целом.

При исследовании тематики «Животные» увеличиваются понятия детей о зверях, зимующих и птицах, распространённых в данной окрестности, о насекомых пруда рядом. При определении животного от ребенка требуют сообщить только главные части тела (голова, туловище, крылья). Другие называют в том моменте, когда это яркий отличительный признак этого объекта исследования.

Для упрочнения понимания по этим разделам «Растения» и «Животные» применяются поделки детей из природного материала.

Структуры, способы и методы изучения дошкольников с жизнью вокруг разнообразны: прогулки, посещение спектаклей, госпредприятий, музеев, спортклубов, дискуссии и чтение, показ телепрограмм, организация праздников.

Задачи воспитания и обучения дошкольников необходимо решать в строгом единстве, этим содействуя коррекции психического развития, активизации познавательной активности и разностороннему развитию индивидуума.

### **3.3. Календарно-тематическое планирование работы по развитию связной монологической речи у дошкольников с задержкой психического развития на занятиях по ознакомлению с окружающим миром**

Календарно-тематическое планирование работы представленное ДОУ «Капелька» по развитию монологической речи на занятиях по ОСО указано в таблице 6.

*Таблица 6*

#### ***Календарно-тематическое планирование работы по развитию монологической речи на занятиях по ОСО***

<b>Мероприятие</b>	<b>Срок выполнения</b>	<b>Задачи</b>
1.Выявление уровня сформированности связной монологической речи.	Август 2-3 недели	Выявить показатель сформированности связной монологической речи.
2.Осуществление исследования в уголке природы за цветами. Наблюдаем на экскурсии за погодой.	Август 4 неделя	1.Понять и зафиксировать знания дошкольников о знакомых комнатных растениях ( кактус, георгин, фиалка, бегония): наименование, внешние признаки. 2.Зафиксировать мастерство связно характеризовать растения, сопоставлять характерные особенности внешнего вида. 3.Воспитывать эстетические чувства, стремление заботиться за комнатными растениями. 1.Закреплять навык замечать преобразования в природе. 2.Совершенствовать внимательность, психические

		<p>процессы, связную речь.</p> <p>3.Обогащать лексический запас.</p>
3.Занятие по обучению детей оформлению сопоставления.	Сентябрь 1 неделя	<p>1. Обучать акцентировать значительные признаки предметов и событий, соотносить эти признаки.</p> <p>2. Совершенствовать выразительность, метафоричность речи.</p> <p>3. Совершенствовать мастерство планировать своё рассуждение.</p> <p>4.Улучшать память, слуховое внимание и восприятие.</p> <p>5. Прививать независимость и наблюдательность при исполнении поручений.</p>
4.Игры по закреплению умения детей составлять сравнения. «Цепочка».	Сентябрь 1-2 недели	<p>1..Закреплять умение детей дифференцировать признаки предметов.</p> <p>2.Совершенствовать метафоричность, выразительность речи.</p> <p>3.Совершенствовать зрительное внимание и восприятие.</p> <p>4.Формирование грамматического строя речи, в ходе уточнения существительных и прилагательных.</p> <p>5.Увеличение лексического словаря.</p> <p>6.Структурировать навыки самоконтроля.</p>
«Угадай по описанию».		<p>1.Прививать независимость и наблюдательность при исполнении поручений.</p> <p>2.Развивать выразительность, образность речи.</p> <p>3.Развивать память, зрительное внимание и восприятие.</p> <p>4.Развитие грамматического строя речи, в процессе согласования существительных и прилагательных.</p> <p>5.Обогащение словарного запаса.</p> <p>6.Воспитывать навыки правильного звукопроизношения.</p>
«Радио»		<p>1.Закреплять умение детей описывать предмет не называя его.</p> <p>2.Развивать память, слухового внимание и восприятие.</p> <p>3.Развитие грамматического строя речи, в процессе согласования существительных и прилагательных.</p> <p>4.Формирование навыков построения связных монологических высказываний.</p> <p>5.Обогащение словарного запаса.</p> <p>6.Воспитывать уважение к товарищам</p>
«Выбери признак, который есть у других объектов».		<p>1. Закреплять умение детей выделять характерные и специфичные значения признаков объекта.</p> <p>2.Развивать память, мыслительных операций внимание и восприятие.</p> <p>3.Развитие грамматического строя речи, в процессе согласования существительных и прилагательных.</p> <p>4.Формирование навыков построения связных монологических высказываний.</p> <p>5.Обогащение словарного запаса.</p> <p>6.Воспитывать уважение к товарищам</p>
«Я скажу признак, а вы назовёте его значения».		<p>1.Фиксировать умение дошкольников называть разнообразные определения по одному признаку.</p> <p>2.Совершенствовать память, мыслительные операции, внимание и восприятие.</p>

		<p>3.Развитие грамматического строя речи, в процессе ознакомления с существительными и прилагательными.</p> <p>4.Увеличение словаря.</p> <p>5.Закрепление умения самоконтроля.</p>
«Объедини предметы. Найди общие признаки».		<p>1.Формировать навыки детей выделять общие и частные признаки предметов.</p> <p>2.Развитие выразительности и образности речи.</p> <p>3.Развивать память, зрительное внимание и восприятие.</p> <p>4.Усвоение грамматического строя речи, в процессе закрепления существительных и прилагательных.</p> <p>5.Увеличение активного словаря.</p> <p>6.Закрепления навыков самоконтроля.</p>
«Собери посылку».		<p>1.Закрепить навык дошкольников характеризовать предмет, обозначать его качества.</p> <p>2.Развитие памяти, мышления, слухового внимания и восприятия.</p> <p>3.Совершенствовать навык создавать прилагательное от существительного.</p> <p>4.Закрепление умения выстраивания постепенного, связного монологического высказывания</p> <p>5.Обогащение активного словаря.</p> <p>6.Прививать уважение к окружающим.</p>
«Почта».		<p>1.Развитие памяти, слухового внимания и восприятие.</p> <p>2.Культивировать навыки формирования прилагательных от существительных.</p> <p>3.Выстраивание навыков выстраивания поэтапного, связного монологического высказывания.</p> <p>4.Обогащение активного и пассивного словаря.</p> <p>5.Прививать усидчивость.</p>
5.Обучение дошкольников составлению загадок на занятии по ОСО.	Сентябрь 3 неделя	<p>1.Научить дошкольников дифференцировать признаки предметов</p> <p>2.Совершенствовать познавательную деятельность, в ходе поиска признаков предметов и явлений.</p> <p>3.Усовершенствовать психические процессы, в процессе физ. минутки.</p> <p>4.Совершенствование грамматического строя речи, в процессе выделения признаков, образование прилагательного от существительного.</p> <p>5.Стимулирование умственной активности, через разгадывание загадок.</p> <p>6.Развитие связной речи, через построение последовательного высказывания.</p> <p>7.Обогащение активного словаря.</p> <p>8.Обучение навыка корректного звукопроизношения.</p>
6.Мероприятия, направленные на составление загадок различных типов в процессе режимных	Сентябрь 3-4 недели	<p>1.Формировать навык сочинять загадки.</p> <p>2.Закрепить умение характеризовать предметы и явления.</p> <p>3.Пополнять активный словарь.</p> <p>4.Развитие связной речи.</p>

моментов и занятий по ОСО, связанных с лексической темой.		
7.Наблюдение за черепахой в уголке природы. Осуществление исследования божьей коровки на прогулке.	Сентябрь 3 неделя	1.Формировать представления детей о внешнем виде черепашки, учить их связно и последовательно описывать её. 2.Прививать любовь и бережное отношение к животным. 1.Сформировать представление детей о внешнем виде божьей коровки. 2.Пополнение активного словаря детей. Прививать наблюдательность, интерес к живой природе.
8.Обучение детей придумыванию метафор на занятии по ознакомлению с окружающим миром.	Сентябрь 4 неделя	1.Способствовать познавательной активности, в ходе поиска признаков предметов и существ. 2.Совершенствовать психические процессы, представлять себя тем или иным объектом в ходе выполнения физ.минутки. 3.Закрепление знаний о правильном грамматическом строе речи, в ходе выделения признаков, образовании прилагательных от существительных. 4.Увеличение умственной активности, посредством составления метафор. 5.Формирование связной речи, через выстраивание последовательного высказывания. 6.Совершенствование образной речи. 7.Обогащение активного словаря. . 8.Формировать навыки корректного звукопроизношения.
9.Задание на составление метафор в процессе занятий и режимных моментов, связанных с лексической темой.	5 неделя сентября Октябрь 1 неделя	1.Закрепление навыка составления метафор. 2.Закрепление умения характеризовать предметы и соотносить их. 3.Пополнять словарь. 4.Совершенствовать связную речь.
10.Наблюдение за дождём.	Октябрь 1 неделя	1.Укрепить представления дошкольников о погодных условиях (дожде), о его возникновении. 2.Улучшать умственные и психоэмоциональные процессы. 3.Улучшать навык связно описывать явления природы, используя в описании метафоры. 4.Развитие активного и пассивного словаря.
11.Занятие по обучению детей в описании пейзажа.	Октябрь 2 неделя	1.Активизировать познавательную деятельность, в ходе изучения признаков объектов. 2.Развитие психических процессов, имитация дождя детьми в ходе физ. минутки. 3.Совершенствование грамматического строя речи, в ходе выявления признаков, формирования прилагательных от существительных. 4.Стимулирование умственной деятельности, через

		составление метафор. 5.Формирование навыка выделять объекты и предметы в представленном изображении. 6.Совершенствование связной речи, через формирование последовательного высказывания. 7.Усовершенствование образной речи. 8.Обогащение словаря. 9.Формирование навыка корректного звукопроизношения.
12.Упражнения, игры на формирование умения описывать пейзаж, проработка отдельных этапов описания.	Октябрь 2 неделя	1.Закрепление навыка составления рассказа-описания, обучение выделению объектов, их сравнение. 2.Формирование навыка составления метафор. 3.Обогащение образной речи. 4.Обогащение словаря.
13.Проведение экскурсии в сад.	Октябрь 3 неделя	1.Расширение познания дошкольников о преобразованиях природы при наступлении осени. 2.Закрепление представлений о деревьях (наименования, внешние признаки), преобразованиях во внешнем облике деревьев осенью. 3.Совершенствование психических процессов, связной речи. 4.Развитие умения сопоставлять объекты, формировать прилагательные рода. 5.Обогащение словаря.
15.Занятие по обучению детей описанию пейзажа.	Октябрь 4 неделя	1.Активизировать познавательную деятельность, в ходе изучения признаков объектов. 2.Развитие психических процессов, имитация дождя детьми в ходе физ. минутки. 3.Совершенствование грамматического строя речи, в ходе выявления признаков, формирования прилагательных от существительных. 4.Стимулирование умственной деятельности, через составление метафор. 5.Формирование навыка выделять объекты и предметы в представленном изображении. 6.Совершенствование связной речи, через формирование последовательного высказывания. 7.Усовершенствование образной речи. 8.Обогащение словаря. 9.Формирование навыка корректного звукопроизношения.
16. Комплексное занятие по изучению пейзажа и изучения стихотворения С. Есенина «Береза»	Ноябрь 1 неделя	
17.Упражнение, игры на развитие умения составлять	Ноябрь 2 неделя	1.Закреплять умение составлять описательный рассказ, выделять объекты, сравнивать их 2.Развивать умение составлять метафоры.



описание пейзажа, работа над отдельными этапами описания.		3.Развитие образной речи. 4.Развивать фантазию. 5.Развивать умение планировать своё высказывание. 6.Обогащение словарного запаса.
18.Занятие с детьми по описанию пейзажа.	Ноябрь 2 неделя	1.Активизировать познавательную деятельность, в ходе изучения признаков объектов. 2.Развитие психических процессов, имитация дождя детьми в ходе физ. минутки. 3.Совершенствование грамматического строя речи, в ходе выявления признаков, формирования прилагательных от существительных. 4.Стимулирование умственной деятельности, через составление метафор. 5.Формирование навыка выделять объекты и предметы в представленном изображении. 6.Совершенствование связной речи, через формирование последовательного высказывания. 7.Усовершенствование образной речи. 8.Развитие связной речи, через построение последовательного высказывания. 9.Развитие образной речи. 10.Обогащение словаря. 11.Воспитывать культуру поведения.
19.Упражнения, игры на совершенствование навыка представлять описание эмоций, работа над конкретными этапами и описания.	Ноябрь 3 неделя	1.Фиксировать навык составления рассказа-описания, выделения объектов, сопоставления их 2.Систематизировать познания дошкольников о видах проявлений различных эмоций и причинах их изменений; 3.Уточнение представлений дошкольников о поведенческих реакциях и обусловленности от характера и темперамента; 4.Формировать у детей умение меняться, представлять связный художественный рассказ от первого лица. 5.Совершенствование образной речи. 6.Развитие образного и абстрактного мышления. 7.Развитие навыка планирования своего высказывания. 8.Увеличение активного словаря.
20.Занятие с детьми по описанию пейзажа.	Ноябрь 4 неделя	1.Активизировать познавательную деятельность, в ходе выявления признаков предмета. 2.Развитие психических процессов, представление себя в роли другого объекта, в ходе осуществления физ.минутки. 3.Совершенствование грамматического строя речи, в ходе выявления проявлений, образование прилагательного от существительного. 4.Увеличение умственной активности, через оформление метафор. 5.Становление мастерства трансформировать предметы во времени, умение внятно высказывать свои идеи. 6.Совершенствовать изобретательность.



		<p>7.Систематизировать познания дошкольников о симптомах явления разнообразных эмоций и мотивациях их появления;</p> <p>8.Подытожить познания дошкольников о поведении исходя из черт характера объекта;</p> <p>9.Тренировать детей в умении меняться, составлять связный художнический рассказ от первого лица.</p> <p>10.Развивать навык обозначать предметы изображённые на картине.</p> <p>11.Развитие связной речи, через воссоздание последовательного высказывания.</p> <p>12.Развитие образной речи.</p> <p>13.Обогащение словаря.</p> <p>14.Прививать культуру поведения.</p>
21.Занятие с дошкольникам и по описанию ландшафта	Декабрь 1 неделя	<p>1.Стимулировать научно-познавательную активность, в процессе поиска признаков объектов.</p> <p>2.Совершенствовать психические процессы, представлять себя в роли какого-либо объекта, в ходе осуществления физ.минутки.</p> <p>3.Становление грамматического строя речи, в ходе выявления критериев, формирование прилагательных от существительных.</p> <p>4.Увеличение мыслительной деятельности, через написание метафор.</p> <p>5.Научить обозначать предметы изображённые на репродукции.</p> <p>6.Совершенствование связной речи, через выстраивание последовательного изречения.</p> <p>8.Совершенствование связной речи, через выстраивание последовательного изречения.</p> <p>9.Закрепить навык детей составлять рассказы сказочного содержания.</p> <p>10.Увеличение словаря.</p> <p>11..Воспитывать опыт корректного звукопроизношения.</p>
22.Упражнение «Опиши картину».	Декабрь 2 неделя	<p>1.Способствовать познавательную инициативность, в процессе нахождения признаков предметов и явлений.</p> <p>2.Совершенствовать психические процессы, соотносить себя с ролью какого-либо объекта, в ходе исполнения физ. минутки.</p> <p>3.Становление грамматического строя речи, в ходе выделения признаков, образование прилагательных от существительных.</p> <p>4.Стимулирование мыслительной деятельности, через придумывание метафор.</p> <p>5.Научить выделять объекты изображённые на картине.</p> <p>6.Формирование связной речи, через составление последовательного рассуждения.</p> <p>7.Обогащение лексического запаса.</p> <p>8.Совершенствование образной речи.</p> <p>9.Закрепить умение самостоятельно, красочно описывать пейзаж.</p> <p>10.Воспитывать культуру поведения.</p>

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время формирование связной монологической речи является одной из главных задач речевого воспитания детей, что объясняется социальной значимостью и ролью речи в формировании личности. Речь выполняет множество функций: благодаря ей обеспечивается общение, она способствует формированию интеллекта, увеличивает познавательную активность, в значительной мере расширяется кругозор ребёнка. Чем совершеннее владеет человек речью, тем лучше понимают его люди, с которыми он общается. Следовательно, владеть связной речью, значит уметь быть понятным для других. Развитие связной речи в дошкольном возрасте – важное условие для успешного обучения ребенка в школе. Это касается не только детей с нормативным развитием, но и детей, специфические особенности развития которых квалифицируются как «задержка психического развития».

Связная речь представляет собой сложную речемыслительную деятельность и является одним из показателей состояния мышления ребенка. В фокусе нашего внимания – монологическая речь, как наиболее сложная, формирующаяся в онтогенезе позже, чем диалогическая, и требующая достаточно высокого уровня развития познавательной деятельности ребенка, особенно его перцептивной сферы. Именно этот тип связной речи особо страдает у детей с задержкой психического развития. Коммуникативная цель монолога – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальности.

Монолог характеризуется развернутостью, связностью, логичностью, обоснованностью, смысловой завершенностью, наличием распространенных конструкций, грамматической оформленностью. К основным свойствам монологической речи относят: односторонний характер высказывания, произвольность, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации,

развернутость, логическую последовательность изложения, предварительное планирование ее говорящим.

Результатом речевой монологической деятельности является текст. А. А. Леонтьева, сравнивая монологическую и диалогическую форму речи, он выделяет такие качества монологической речи, как «относительная развернутость, большая произвольная развернутость и программированность» [1; 9; 10]. Главной особенностью этой формы речи является то, что ее содержание заранее задано и предварительно планируется, что предъявляет определенные требования к уровню развития мышления ребенка. «Развитие диалогической и монологической форм связной речи играет важную роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в дошкольном возрасте» [3, с. 168].

Процесс формирования связного текста представляет собой многоступенчатую речевую деятельность. Он включает в себя операции как смыслового, так и языкового уровня. Одной из характерных особенностей данного процесса является сложность планирования будущего текста. В устной речи это планирование должно совершаться быстро, оно не терпит длительной подготовки, так как длительные паузы разрушают смысловое единство текста, его целостность. В связи с этим, при формировании связных высказываний процесс планирования непосредственно включается в процесс формирования речи и особенно активно осуществляется во время пауз [12]. В дальнейшем в процессе формирования связного текста осуществляются такие операции, как внутреннее программирование отдельных предложений, лексико-грамматического структурирования, моторная реализация.

Онтогенез речи детей с ЗПР, по многочисленным свидетельствам исследователей (Н. Ю. Борякова, Р. И. Лалаева, В. И. Лубовский, Е. С. Слепович), проходит так же, как и у нормально развивающихся детей, но вследствие психоэмоциональных особенностей – в замедленном темпе, и характеризуется качественным своеобразием. В литературе указывается, что

период словотворчества наступает у таких детей позже обычного, для них характерна слабая речевая активность, их словарь беден и недифференцирован. Часты нарушения грамматического строя, проявляющиеся на уровне словосочетаний и предложений. З. Г. Родина характеризует детей с ЗПР как детей с низким уровнем практических обобщений и недостаточностью словесной регуляции действий. Наблюдается отставание в развитии контекстной речи; существенно запаздывает развитие внутренней речи, что затрудняет формирование прогнозирования, саморегуляции в деятельности.

У детей с задержкой психического развития, как установила в своих исследованиях особенностей формирования речи Е. С. Слепович, речь в основном носит ситуативный характер (первый этап формирования связной монологической речи). Это выражается в большом количестве личных и указательных местоимений, частом использовании прямой речи, усиливающих повторениях. В старшем дошкольном возрасте у детей с ЗПР только начинается переход к контекстной речи [14]. Связная речь как наиболее сложный вид речевой деятельности в той или иной степени нарушается у всех детей с задержкой психического развития независимо от этиологии и тяжести нарушения [6].

Сложности в формировании связной речи у детей с ЗПР связаны с недостаточным развитием основных компонентов языковой системы. Также свое влияние оказывают особенности развития высших психических функций (память, внимание, мышление, восприятие) [14]. Исходя из вышеуказанных особенностей монологической речи детей с задержкой психического развития и важности развития этого типа связной речи, становятся понятными основные направления коррекционно-педагогической работы по формированию связной речи у дошкольников с ЗПР [6]: Формирование умений устанавливать смысловые связи, внутривидовые отношения в речевом высказывании (предложении и тексте). Формирование умения вычленять из речевого потока его элементы – законченные мысли и

речевые действия (вопросы и побуждения). Формирование умения выражать смысловые связи путем определенного расположения основных смысловых звеньев. Формирование умения планировать содержание высказывания: осознавать его тему и основную мысль, намечать ход развития мысли, возможные микротемы, их последовательность, содержание каждой части текста. Формирование умения передавать последовательность событий в соответствии с временным планом высказывания путем соблюдения единства видо-временных форм глаголов.

Обучение использованию в речи синтаксических конструкций различной сложности (сложносочиненных, сложноподчиненных с союзами причины, уступки, цели и пр.) за счет включения в них различных грамматических категорий (существительных, глаголов, прилагательных). Обучение использованию различных видов межфразовых средств связи с целью обеспечения связности текста. Формирование умения узнавать и исправлять семантически правильные и неправильные предложения. Формирование умения строить предложения соответственно сложившимся в языке лексико-семантическим нормам. Формирование умения выделять в предложении главное и второстепенное, располагать слова в соответствии с коммуникативной задачей.

Выделим основные методы развития связной речи у дошкольников с задержкой психического развития:

- рассказ по демонстрируемым действиям. Этот метод учит ребенка внимательно наблюдать, сохранять в памяти последовательность увиденных действий, подбирать к ним точные грамматические категории;

- пересказ рассказа с использованием фланелеграфа, где действия с предметами и объектами заменяются действиями на фланелеграфе с предметными картинками (игрушками), что позволяет более абстрактно взглянуть на окружающую действительность. Особенно это проявляется, когда дети сами начинают использовать картинки на фланелеграфе для развития сюжета;

– пересказ рассказа с опорой на серию сюжетных картин. При использовании этого метода работы педагог должен учитывать возможности образной памяти детей, способности устанавливать логические связи и отношения;

– составление рассказа по одной сюжетной картинке. Это самый последний метод, при использовании которого можно увидеть все компенсаторные возможности детей. Ведь здесь очень сложно составить план высказывания из-за отсутствия образца. Вопросы педагога помогают детям обеспечить последовательность этапов изложения. В тоже время отсутствие образца позволяет начать очень трудную, но столь необходимую работу над творческим рассказыванием.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадалян, Н. Р. Особенности развития монологической речи современных старших дошкольников / Н. Р. Бадалян // Молодой ученый. – 2018. – № 17 (203). – С. 271-273.
2. Башмакова, С. Б. Развитие монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи : материалы XIII международной научно-практической конференции канд. пед. наук / С. Б. Башмакова ; Вятский гос. ун-т. – Киров : [б. и.], 2017. – 10 с.
3. Боброва, В. В. Процесс подготовки детей с дошкольного возраста с задержкой психического развития к обучению в школе / В. В. Боброва, А. С. Кударинова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. – № 11-5. – С. 736-739.
4. Варанецкая-Лосик, Е. И. Формирование коммуникативно-познавательных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения рукотворного мира : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. И. Варанецкая-Лосик. – Минск, 2019. – 19 с.
5. К вопросу формирования связной монологической речи у детей с ОНР старшего дошкольного возраста : в 5 томах. Том. 4. Интегративные процессы в образовании и медицине. Материалы научных трудов / авт.-сост. О. Л. Ворошилова, И. А. Россинская. – Курск : Изд. центр «ЮМЭКС», 2015. – 116 с.
6. Гребнева, И. С. Особенности изобразительной деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития / И. С. Гребнева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1. – С. 98-100.
7. Дмитриева, Е. Е. Социально-личностная готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе / Е. Е. Дмитриева //

Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – М., 2017. – № 5. – С. 33-38.

8. Дыбошина, Е. А. Особенности развития диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития / Е. А. Дыбошина, Л. Г. Шадрина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов. – 2020. – Т. 25. – № 185. – С. 140-145.

9. Мониторинг коррекционно-логопедической работы / О. В. Елецкая, Е. А. Логинова, Г. А. Пеньковская, В. П. Смирнова, А. А. Тараканова, С. М. Тимакова, Д. А. Щукина ; под ред. О.В. Елецкой. – М. : ФОРУМ. – 2016. – 400 с.

10. Желонкина Е. А., Костоусова А. А., Артемьева Т. П. Развитие связной монологической речи у детей на занятиях с игрушками / Е. А. Желонкина, А. А. Костоусова, Т. П. Артемьева // Образование и наука в современных условиях. – Екатеринбург. – 2015. – № 1 (2). – С. 66-68.

11. Карпушкина, Н. В. К проблеме эмоционального развития старших дошкольников с задержкой психического развития / Н. В. Карпушкина, И. А. Конева, Ю. Е. Калягина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-4. – С. 283-291.

12. Конева, И. А. Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании / И. А. Конева, Н. В. Карпушкина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – М., 2015. – № 12-8. – С. 152-158.

13. Ларкина, С. А. Исследование особенностей связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) / С. А. Ларкина // Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. – 2016. – № 2. – С. 52-56.

14. Мишечкина, Н. А. Разбор понятия «устная монологическая речь» / Н. А. Мишечкина // Молодой ученый. – 2018. – № 19 (205). – С. 370-373.



15. Мыльцева, М. В. Виды монологической речи и аспекты ее понимания в современной педагогической науке / М. В. Мыльцева // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы IV Междунар. науч. Конф., Краснодар – февраль 2018 г. – Новация. – Краснодар, 2018. – С. 124-126.

16. Нырова, А. А. Монологическая речь дошкольников с задержкой психического развития и направления ее формирования / А. А. Нырова, Н. П. Карпова // Молодой ученый. – 2020. – № 20 (310). – С. 648-651.

17. Петрова, Т. И. Развитие речи детей с ЗПР на занятиях по ознакомлению с окружающим миром / Т. И. Петрова, Н. А. Дмитриева // Актуальные задачи педагогики : материалы VIII Междунар. науч. Конф. – Москва – ноябрь 2017 г. – Москва, 2017. – С. 121-123.

18. Привалова, С. Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства / С. Е. Привалова // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург. – 2015. – № 7. – С. 213-217.

19. Романенко, О. А. Методический аспект проблемы формирования связной речи дошкольников с задержкой психического развития / О. А. Романенко. – М., 2002. – URL : <https://scienceforum.ru/2015/article/2015017704> (дата обращения: 01.10.2020).

20. Скрипкина, Н. В. Психологические особенности готовности к школе старших дошкольников с задержкой психического развития / Н. В. Скрипкина // Современная психология : материалы V Междунар. науч. Конф., Казань – октябрь 2017 г. – Бук. – Казань, 2017. – С. 86-91.

21. Токарева, Е. А. Консультация для педагогов «Развитие связной монологической речи у дошкольников. Обучение пересказу» / Е. А. Токарева // Вопросы дошкольной педагогики. – 2018. – № 2 (12). – С. 40-43. – URL : <https://moluch.ru/th/1/archive/87/3082/> (дата обращения: 22.10.2020).

22. Толоконникова, В. А. Развитие устной монологической речи у дошкольников с задержкой психического развития в условиях стандартизации образования / В. А. Толоконникова // Изучение и

образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС : материалы всероссийской науч.-практич. конф., Екатеринбург 26-27 апр. 2017 г. ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 302-304.

23. Ушакова, О. С. Развитие речи и творчества дошкольников: игры, упражнения, конспекты занятий, ФГОС ДО : учеб.-метод. пособие / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина, Л. Г. Шадрина ; под ред. О. С. Ушаковой – М. : Сфера, 2017. – 176 с.

24. Шабунина, Е. А. Методика формирования связной монологической речи у дошкольников / Е. А. Шабунина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 2 (19). – С. 26-30. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/115/3867/> (дата обращения: 22.10.2020).

25. Шушляева, К. Н. Использование картин и игрушек в детском саду как средства развития связной речи детей / К. Н. Шушляева // Народное образование. Педагогика. – Киров. – 2015. – № 27. – С. 8.

26. Юденкова, И. В. Особенности физической подготовленности старших дошкольников с задержкой психического развития / И. В. Юденкова, Д. Н. Бежаева // Молодой ученый. – 2015. – № 20 (100). – С. 508-511.



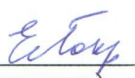
**АНТИПЛАГИАТ**  
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ**

**СПРАВКА**  
**О результатах проверки текстового документа**  
**на наличие заимствований**

**Проверка выполнена в системе**  
**Антиплагиат.ВУЗ**

Автор работы	<b>Дюсенбаева Малика</b> <b>Тюремуратовна</b>	
Факультет, кафедра, номер группы	Институт специального образования, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, группа СДП-1601z	
Название работы	«Развитие связной монологической речи старших дошкольников с задержкой психического развития на занятиях по ознакомлению с окружающим миром»	
Процент оригинальности	60	
Дата	18.01.2021	
Ответственный в подразделении	 (подпись)	<u>Покрас Е.А.</u> (ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

Министерство просвещения Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

ОТЗЫВ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ  
О ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ

**Обучающийся:** Дюсенбаева Малика Тюремуратовна

**Профиль подготовки** «Специальная дошкольная педагогика и психология»

**Группа** СДП-1601z

**Тема ВКР:** «Развитие связной монологической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития на занятиях по ознакомлению с окружающим миром»

**Качества выпускника,** выявленные в ходе его работы над ВКР:

*готовность* овладела профессиональными компетенциями, необходимыми для профессиональной работы

*самостоятельность* работа вполне самостоятельная, уникальность 60%

*ответственность* проявила себя достаточно ответственно

*умение организовать свой труд* самостоятельно организовывала научно-поисковую работу

*добросовестность* добросовестна

*систематичность работы* работала с разной степенью систематичности

**Характер отношения** к работе над ВКР:

*личный вклад в обоснование выводов и предложений* предложен календарно-тематический план работы по развитию связной монологической речи у дошкольников с ЗПР на занятиях по ознакомлению с окружающим миром

*соблюдение графика выполнения работы* не всегда соблюдался график выполнения работы

*сложности (трудности) работы над ВКР, способы их преодоления* вопросы решались в ходе консультаций в заочном формате

**Вывод о возможности / невозможности допуска ВКР к защите:**

Может быть допущена к защите

Ф.И.О. руководителя ВКР: Цыганкова Анна Владиславовна

Уч. звание: доцент Уч. степень: кандидат филологических наук

Должность: доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ

Подпись:



Дата 20.01.2021